الندوة التربوية الاولى لبلدان المغرب العربي الكبير

واقع تعليم اللغة العربية في كل من بلدان المغرب العربي الكبير

الجمهورية التونسية

المنعقدة في الفترة من 14-02-1967م الى 20-02-1967م

الفهرست

كلمة الافتتاح

كلمـــة الافتتـــاح

ألقـاها السيـد محمـود المسعـدى

كـاتب الـدولة للتـربية القـومية

أيهـا السـادة ،

يلذ لى ان افتتح كلمتى هذه بتحية اخواننا اعضاء الوفود الواردة من شقيقاتنا ليبيا والجزائر والمغرب ، وان اعبر لهم عن سرورنا بحلولهم فى هذه الرقعة من وطنهم الكبير ، وأشكرهم باسم الحكومة التونسية على استجابتهم لدعوتها رغم اشغالهم العديدة ومسؤولياتهم الجسيمة ٠

أيهـا السـادة ،

انتم على علم من الندوة التى جمعت فى شهـر فيفـرى 1966 وزراء التربية لبلدان المغرب العربى الكبير ، كما انكم على علم من أن تلك الندوة قررت ـ فى جملة ما قررته ـ عقد ملتقيات تربوية للمشرفين على شؤون التعليم ببلداننـا الشقيقة لتبادل التجارب وللتباحث فيما يعترض تعليمنا من مشاكـل ولجمـع الجهود على ايجاد الحلول الكفيلة بتحقيق نهضتنا التربوية وبتمكيننا من توجيه هذه النهضة توجيها رشيدا مرتكزا على وعى تام لواقعنا ٠

وان اجتماعكم هذا لهو استجابة لما قررته ندوة الوزراء التى أشرت اليها ، وهو الاجتماع الاول من نوعه ٠ ولذلك فنحن نباركه ونعلق عليه أكبر الآمـال متمنين ان تسفر اشغالهم اثناءه عن نتائج ايجابية تمكننا من تحديد اهدافنا ومن ضبط الوسائل الناجعة لبلوغها وتعيننا على بناء وحدتنا ٠

وقد رأيتم أن تجعلوا موضوع ندوتكم هذه مركزا على تعليم اللغة العـربية فى مستوى التعليم الابتدائى ، فعبرتم بذلك الاختيار عن مدى انشغالنا جميعا بهذا الموضوع الحيوى الحساس ، وعما له من أهمية قصوى بالنسبة الى تـربية ناشئتنا بصفة خاصة وحياة شعوبنا بصفة عامة ٠

فاللغة ، كما لا يخفى عن حضراتكم ، هى مستودع القيـم الفكـرية فى كل أمة ، وهى من أهم الظروف ـ ان لم نقل أهمها ـ التى تبلغ المجتمعات عن طريقها تراثها ومقومات شخصيتها الى اجيالها الصاعدة ٠

واللغة العربية ـ ككل لغة ـ قد ارتبط مصيـرها بمـا أتى على الامـة التى

تتكلمها من أطوار وانتفاضات وانتكاسات تكيفت بمقتضاها وتبلورت مع وعى الامة العربية لشخصيتها وكيانها ، ثم استقرت فى الكتاب الكريم وفى كل ما يتعلق بالدين والفقه وفى الآثار الادبية ، وتلقحت بما تلقح به الفكر الاسلامى ، واعتلت بما اصاب العرب من علل ، وتفككت بتفكك الامة العربية ، وكادت ان تفقد كفاءتها وقابليتها لتأدية وظيفتها كأداة تفاهم ووسيلة ثقافية ، وكادت ان تتجمد وينحصر نطاقها فى الطقوس الدينية وفيما تخلد من الانتاج القيم الذى لا يمكن ان يندثر ·

وعندما تمتحن اللغات ذلك الامتحان العسير ، وعندما تهددنا بالنسف عواصف التطور العارم ، فان صعودها وتجددها وتجدد الدم الحى فى شرايينها ، كل ذلك يبقى ميسورا ما دام فى الامة رجال يفكرون وأدباء فحول ينتجون ومثقفون اصيلون يخلقون ويبتكرون ، وما دام فى الامة بالخصوص معلمون متشبعون بلغتهم القومية غيورون عليها متشبثون بها ، يخرجون الافكار عليها ويجرون الالسن بها ، ويعيشون الواقع فيتأثرون به ويكيفون لغتهم بمقتضاه ، فتتلقاها الناشئة لغة حية تؤثر فى الحياة وتتأثر بها ·

وانكم بانكبابكم على البحث فى تعليم اللغة العربية لمساهمون فى تحقيق ما يرجى لهذه اللغة من كفاءة للقيام بوظيفتها كلغة حية ومن تلاؤم مع معطيات العصر وتفتح لتيارات التطور المستمر ·

ومن الناحية التربوية البحت ، لا يخفى عن حضراتكم أن العناية بتعليم اللغة معناها العناية بفكر المتعلم حتى يكتمل منطقه ويصقل وجدانه فتستقيم عبارته وتتجلى افكاره· ان تحقيق هذه الخصال فى كل فرد يسهل الاتصال بين افراد الامة كما يسهل تلاقح الافكار ، وذلك هو التفاهم ·

لذلك ولاثبات كياننا واستكمال مقومات شخصيتنا تزايدت عناية بلداننا باللغة العربية واصبح حظها فى التعليم منذ الاستقلال يحتل مكان الصدارة · وقد اقبلت بلداننا الاربع على تعريب التعليم الابتدائى تعريبا تاما أو مدرجا ، فكان بعد قطع ما قطعنا من مراحل لا بد من محاسبة انفسنا على ما حققناه من انجاز وما اكتنف ذلك من ملابسات ، ولا بد أيضا من الاستعداد لمواصلة السعى بعزيمة متجددة وامكانيات انفذ وانجع ·

ولنكون على بينة من أمرنا وعلى اطلاع على ما يجرى فى بلداننا ، كانت الحلقة الاولى من حلقات دراساتكم لموضوع الندوة مركزة على استعراض واقع تعليم اللغة العربية فى كل من بلدان المغرب العربى الكبير من حيث الاهداف والبرامج والطرق والاساليب ·

وفى ذلك الاستعراض ما لا يخفى من شروع فى تبادل للتجارب ومن تعريف

بما يلاقيه كل منا من صعوبات نتعاون على تذليلها واستنباط أنجع الحلول لها ، وفيه أيضا تعريف بما قد توصلت اليه كل من بلداننا من نتائج مشجعة وحرية بأن يستفاد منها ، وبذلك تتواكب مساعينا نحو النهضة التربوية الشاملة ٠

وقد رأيتم أن تشرعوا بعد ذلك في النظر في الكتب المدرسية المستعملة لتعليم العربية في بلداننا اذ هي أهم الادوات المادية التي يرتكز عليها تعليم اللغة ٠ فأنتم ستنقدون محتواها وتنظرون في مدى تمشي المفردات المستعملة فيها مع حاجيات الطفل للتعبير ، وفي صيغها وتراكيبها ومدى خضوعها لتدرج محكم ، وفي مواضيعها ومدى اتصالها بالواقع في صلوحيتها للتثقيف الشامل ٠

وما تجدر ملاحظته في هذا الشأن أن بلداننا حين استقلت وجدت نفسها في ميدان الكتب المدرسية عالة على غيرها ، ولاحظت أن الكتب المستوردة قليلا ما تتماشى في روحها ومناهجها مع ما اردناه نحن لتعليم لغتنا القومية من مواد وبرامج وطرق ٠ لذا كان متأكدا علينا سد الفراغ بما أمكن وضعه في آجال قصيرة من مؤلفات مدرسية ملائمة لبيئاتنا ومتماشية مع برامجنا واهدافها ٠ الا أن هذه المؤلفات ان كانت تدل على مجهود لا ينكر فهي قد لا تتوفر فيها دائما جميع شروط الجودة والقيمة والمظهر اللائق ٠

فنحن إذن شاعرون بما في كتبنا المدرسية من مظاهر النقص ، ولا نستنكف من نقد تلك الكتب وابراز ما قد يكون فيها من قصور أو خلل تتأكد المبادرة بتلافيهما ٠ فلقد اجتزنا اليوم المرحلة الدقيقة ، مرحلة الفراغ التام والتعجيل لايجاد ما يسد ذلك الفراغ ٠ وقد تهيأ لنا الآن أن نراجع ما أنجزنا ، وأن نسلط عليه النقد البناء عسانا نتبين بذلك ما ينبغي تداركه وما يجب تحقيقه ٠

ولعل ابرز ما يلاحظ في هذا الصدد :

أولا : أن ما لدينا حاليا من كتب مدرسية في اللغة العربية محدود النطاق قليل العدد ٠ فلا يكاد يوجد في البلاد التونسية مثلا من ذلك سوى كتب للقراءة ، وليست القراءة هي المادة الوحيدة لتدريس اللغة العربية ، والنقص لا يلاحظ في مواد الدراسة فحسب ، ولكنه يمتد الى ركن هام من أركان التدرب على اللغة الصحيحة والتثقف بالثقافة المتينة ، الا وهو كتب المطالعة للاطفال ٠ فنحن في هذا الصدد ما زلنا في تخلف مزر ، ولا بد لنا من تسخير عديد الجهود وتعزيزها لايجاد مكتبة عربية لاطفالنا تشتمل على شتى ضروب الادب الخاص بالاطفال من قصص وروايات ومجلات ودراسات ومراجع متنوعة تكون نواة لثقافة مغربية عربية تتشبع بها الناشئة منذ عهدها بالتعليم الابتدائي ٠

ثانيا : أن المواضيع المطروقة في الكتب المدرسية للغة العربية وان تماشت في مجموعها مع المحاور والموضوعات المنصوص عليها في البرامج الرسمية ،

فان اغلبها مع ذلك متأخر عن الواقع متخلف عن اهتمامات الطفـل فى عصرنا الحاضر وما يزخر به من وسائل النهضة ومعالم الحضارة ٠

ثالثا : أن اختيار المفردات والصيغ والتراكيب المستعملة فى الكتب المدرسية موكل فى الغالب الى الاجتهاد الفردى والى الصدفة : اجتهاد المؤلف وصدفة ما ينتخب من النصوص المختـارة أو ما يستعمـل من لغـة لتحـرير النصـوص الموضوعة ٠ فليس هناك أى مرجع يمكن اعتماده لاختيـار اللغـة الضـرورية والمناسبة لكل مستوى ، ومن هنا يبدو لنا ان الضرورة تدعو بالحـاح لضبط « الرصيد اللغوى » الذى ينبغى أن تشتمل عليه كتب الـدراسة ٠ والضرورة تدعو أيضا الى نقد منظم ودقيق لمحتوى ما لدينا اليوم من كتب مدرسية لنشير بالضبط الى ما فى سبك لغتها مستجيبا للرغبة فيبقى عليه ويعزز ، والى ما هو زائد عن الحاجة أو قاصر دونها ، فيلغى ما ينبغى الغاؤه ويعالج ما يجب علاجه ٠ وقد شرعنا بعد فى تونس فى اجراء هذين الضربين من الاحصاء ، ولعلنا بفضل التعاون القائم بيننا وتبادل تجاربنا فى هذا الصدد سنتوصل الى نتائج عميمة الفائدة بالنسبة للجميع ٠

لكن هذا النقد لمحتوى الكتب يبقى سلبيـا ، واحصـاء محتـوى المؤلفـات المدرسية يبقى مستعصيا عن التعبير ، والـرصيد اللغـوى المستحب احصاؤه يبقى ضبطه مستحيلا اذا نحن لم نتبين بوضوح الغاية التى نهـدف اليهـا ولم نحدد مقدار ما نروم تحصيله ونوعه ٠

ومن ذلك ، ولا ريب ، جاء تساؤلكم عن اللغـة التى نريد تعليمهـا ، وهـو موضوع النقطة الثالثة التى تعتزمون بحثها فى نطاق موضوع الندوة ٠

فنحن اذا اعتبرنا الواقع نلاحظ أن فى كل بلداننا الاربع وفي جميع البلدان العربية لغتين عربيتين أو لهجتين للغة واحدة : احداهما جارية كلغة خطـاب ومعاملا في النطاق العام ، والاخـرى لغة ثقـافة وأدب وعمـل فى أوسـاط المثقفين وفى مصالح الادارة ، ولم تقم لحد الآن احدى اللهجتين بالوظيفتين معا ، فكيف لهـاتين اللهجتين أن تتكاملا ؟ وكيف للفصحى منهما ان تكون فى ذات الحين اداة تعامل طيعة وشاملة ووسيلة ثقافة وعمل ؟

ثم ماذا نعنى باللغة العربية الفصحى ؟ أهى لغة كتاب هذا العصر وما فيها من مستويات ؟ أم اللغة المحفوظة فى كتاب الله العزيز وفى أمهـات المصنفـات القديمة والمعاجم الاولى ؟ وما هو موقف معلم العربية من ذلك ؟ ما هو موقفه حين يجد فى العربية عشرات المرادفات للكلمة الواحدة ولا يكاد يجـد للتعبير عن مفهوم من المفاهيم الضرورية فى الحياة العصرية أيـة كلمة ؟ وحين تعـرض على تلاميذه فى نصوص القراءة والمحفوظات وغيرها أصناف من الصيغ والتراكيب يصرف الطفل أوقاتا ومجهودات لتعلمها والتدرب على حذقها ثم هو لا يجد فى الحياة وميادين التعبير التلقائى فرصا أو داعيـا لاستعمالها ؟ وقد يضطـر الى

استعارة تركيب اجنبى واقحامه فى لغته العربية تبعا لمقتضيات الفكـرة التى يروم التعبير عنها ·

واذا كان فض مثل هذه المشاكل ليس من اختصاص رجال التعليم وحـدهم فان اطلاعهم عليها واحاطتهم بالملابسات العامة التى تكتنف عملهم التربوى كل ذلك مما يساعدهم على التحرى والتروى وعلى تخير أصوب وأنجع الاساليب فى تعليم اللغة العربية كلغة حية ·

ولذلك ، ولا شك ، رأيتم أن تتبعوا حديثكم ذاك بدراسة الاسس التى يمكن اعتمادها لتعليم اللغة العربية مع ضبط ما يستحب من الطرق والاساليب وذلك هو الجانب التطبيقى والاستخلاص العملى الهام لمداولاتكم أثناء هذه الندوة ·

ولعلكم ستلاحظون من خلال دراستكم لهذا الجانب البيداغوجى من موضوع ندوتكم اننا جميعا ، وان اجتهدنا فى تكييف تعليمنا الراهن لمواد اللغة العربية تكييفا يستجيب للغايات التى نقصد اليها من تعليم اللسان الفصيح ويعتمـد نفسية المتعلم وقابلياته وطبيعة اللغة المراد تبليغها وخاصياتها ، فلسنا مع ذلك فى غنى عن مراجعة احوالنا واعادة فحص اختياراتنا وتعيير نتائجها ، ولسنـا فى غنى عن تتبع تجارب غيرنا واحداث تجارب خاصة بنا مع الاستفادة من كل الخبرات والبحوث والتحسسات ، عسانا بكل ذلك نتخلص ممـا بقى يشـوب تعليمنا من مظاهر الرتابة أو قلة الاستناد الى ما فى طبيعة الطفـل من طاقـات خلاقة ومن تطلع تلقائى الى اكتساب طلاقة فى اللسان يقابلها تفتح فى الفكـر وانطلاق لشتى مقومات الذات ·

ولعلكم ستلاحظون أيضا ان تعليم اللغة العربية مهما كانت المواد المعتمـدة فيه وكيفما كانت الطرق والاساليب والكتب والادوات المسخـرة له ، تتوقف نجاعته قبل كل شىء على القائم بذلك التعليم وعلى ما يتحلى به من كفاءة واخلاص وسلامة ذوق · فالمعلم هو الاصل ، وهو الكل فى الكل ، وكل ما عداه من وسائل يسيطر هو عليها ويتصرف فيها ويكيفها بحسب مؤهلاته ونفاذ شخصيته ·

وعسى أن يحظى هذا العامل البشرى الاهم بجـانب وافـر من اهتمامكم ، وعسى أن يأتى تعاوننا فى هذا الشأن بما نرجو له من الثمرات ·

وانى لا أشك فى أنكم ستبذلون كل ما فى وسعكم وان جهودكم ستتظـافر لحصر المشاكل التى تواجهها أو ضاعنا الراهنة ولاستكشـاف ما ينـاسبها من الحلول الكفيلة بضمان الارتقاء بتعليم لغتنا الى المستوى اللائق بها كلغة حيـة لامة حية ·

وعلى هذا اليقين أسأل الله أن يكون فى عونكم وأن يكلل اعمالكم بالتوفيق والنجاح ، وأتمنى لاخواننا الوافدين من الاقطار الشقيقة اقامة طيبة فى تونس التى ترحب بهم ترحيب الوطن بابنائه الاعزاء البررة ·

والسلام عليكم ورحمة الله ·

واقـــع

تعليـم اللغـة العـربية

فى كل من بـلاد المغـرب العـربى الكبيـر

- الأهـداف .
- البـرامج .
- الطـرق والأسـاليب .

كلمــة الــوفد الليبــى

ألقــاها السيــد صــالح السنــوسى

انه ليسعد الـوفد الليبـى الى هذه الندوة كما يسعدنى شخصيا أن نتقدم بأسمى آيات التقدير والاجلال الى فخامة رئيس الجمهورية التونسية الجليل والى حكومته الرشيدة والى الشعب التونسى الشقيق ٠

وانه ليطيب لنا ان نتقدم بالتحية الى صاحب المعالى كاتب الدولة للتـربية القومية فى تونس ، الذى كان له الفضل الاول فى تهيئة هذه الفـرصة القيمـة لنجتمع هنا على أرض تونس المضيافة ونتدارس موضوعا من أهم موضوعاتنـا التربوية ونتعرف على خبراتنا وتجاربنا المتنوعة فيه ، هذا واننا لجد سعداء اذ نتلاقى مع اخواننا وفود بلدان المغرب العربى الشقيق فى هذه المناسبة الطيبـة ونحييهم اجمل تحية متمنين لهم ولنا جميعا التوفيق فى انجاز المهام التى نجتمع الآن من اجلها ٠

حضـرات السـادة ،

لكى أتحدث عن تدريس اللغة العربية فى مدارس المملكة الليبية لا بد لى من أن اعطى لمحة موجزة عن تطور التعليم فى ليبيا حتى يمكن ان نتلمس موقع اللغة العربية ودورها فى برامج هذا التعليم المتعاقبة ٠

اذا رجعنا الى العهد الاستعمارى فى ليبيـا فاننـا نجـد قيـام فـرعين من التعليم ، هما :

1) **التعليـم الاهـلى :** ويتمثل فى الكتاتيب التى تعنى بتعليم القراءة والكتابة من خلال تحفيظ القرآن الكريم والتى تعتبر بمثابة التعليم الابتدائى ، وتليها معاهد الدين واللغة العربية التى كانت تختص ـ كما هو معروف ـ بتـدريس العلوم الدينية واللغة العربية وآدابها على مختلف المستويات ٠ هذا النوع من التعليم قد واصل عمله طيلة العهد الايطالى بوسائله التقليدية المتـواضعة ولم يشمله أى تطوير يذكر ، وكثيرا ما كان يتعرض للضغط والخنـق من جـانب الايطاليين ٠

2) **المـدارس الـرسمية ،** وقد فتحتها ايطاليا على نطـاق محـدود للتعليـم الابتدائى ٠ وقد كانت مناهج هذه المدارس فى بدايتها لا بأس بها من الناحية التحصيلية على الرغم من انها لم تكيف للبيئة الليبية ولما يلبى حاجات الطفـل

الليبي النفسية والاجتماعية • ولقد كان نصيب اللغة العربية في خطتها وجداولها مناسبا وفيه متسع طيب للنمو بالطفل في مجال لغته الوطنية • وكانت ايطاليا تستقدم المدرسين الايطاليين من ايطاليا ومن تلك الفئات المختارة التي كانت تعد للتعليم بالمدارس الايطالية في الخارج •

أما مدرسو اللغة العربية فكانت تحصل عليهم نتيجة لمسابقات تعقد بين الحين والآخر لشغل وظائف التدريس لمادتي الدين واللغة العربية • وكانت مدة الدراسة في المدارس مناصفة بين المعلم الايطالي والمعلم العربي • وقد استغل المدرسون الليبيون الوقت المخصص لهم لتدعيم اللغة القومية وتعميق الشعور بأهميتها لما لها من صلة بتراثهم الاسلامي والتأكيد على الملامح العربية من شخصياتهم • كان كل ذلك في شكل شبح غير رسمي تعارف عليه المدرسون والوطنيون ، وكان ذلك بمثابة مقاومة لتيار الاستعمار العامل على استئصال جذور القيم العربية في البلاد •

ونظرا الى أن اعمار التلاميذ الذين كانوا يترددون على المدارس الابتدائية اذ ذاك كانت تتجاوز مرحلة الطفولة في كثير من الاحيان ، ونظرا الى ما كان قد اكتسبه معظم هؤلاء التلاميذ من المهارات الاسلامية في القراءة والكتابة بانتمائهم السابق الى المدارس القرآنية (الكتاتيب) ، فان المدرس الليبي آنئذ قد تهيأت له فرص مناسبة يسرت له القيام برسالة محفوفة بالخطر خارج حدود المنهج المقرر وفق فيها الى ابعد الحدود •

لقد استمر العمل بهذا الوضع فترة من الزمن ، ولم ينتبه الفاشيست الى ذلك الا مؤخرا حيث اعادوا النظر في المناهج الابتدائية للمدارس العربية الايطالية وعدلوها على ضوء ما املته الفلسفة الفاشيستية الاستعمارية ، واتجهوا بالتعليم الجديد الى ما يحقق اهداف سياستهم لطمس معالم الشخصية العربية في المواطنين واضعاف شعورهم بالاعتزاز بمواريثهم وبالتالي بأنفسهم وبكرامتهم البشرية ، ليتحولوا الى خدم وكائنات تافهة لا يتعدى ادراكها حدود تلبية حاجات المستعمر والاستجابة الآلية لمطالبه •

ومع تصميم الايطاليين على المضي في اتجاههم هذا ومضاعفتهم الجهود لمراقبة تنفيذ المنهج الجديد واستحداث المزيد من القيود والعراقيل للمدرس الليبي ، فان تدريس اللغة العربية قد ظل مستمرا يحاول مواصلة الاصرار على ابقاء هذا اللسان حيا متداولا •

وخلاصة القول فان تدريس اللغة العربية في هذه المدارس كان يسير بأقصى ما لدى هؤلاء المدرسين اذ ذاك من امكانيات ، وكان يرتفع في بعض المدارس الى مستويات مضيقة لولا ان اعداد التلاميذ كانت محدودة جدا •

وفى عهد الادارة العسكرية الانقليزية الفرنسية عقب الحرب العالمية الثانية ، أعيد فتح المدارس بعد أن كانت معطلة ابان الحرب ، وقد اقدمت البلاد على خطوة جريئة ربما كانت فى ذلك الوقت متأثرة الى حد كبير بالعوامل العاطفية والحماس الوطنى المتطرف ، ولكنها فى الحقيقة كانت حاسمة وموفقة الى أبعد الحدود فى نظرنا ، تلك هى البدء فى الدراسة على أسس جديدة تكون لغة الدراسة فيها عربية ٠

ولقد كان تلاميذ المدرسة الابتدائية فى هذه الفترة أيضا من المتقدمين فى السن ممن كانوا قد حرموا من التعليم فى فترة الحرب ٠ فكانت المناهج دسمة ترتفع مستوياتها بتدرج أكثر ملاءمة للمراهقين منه للاطفال ٠ ولكن الاقبال المتزايد أوجد فى المدرسة فيما بعد اعمارا متباينة بدأت تحدث نوعا من الصعوبة فى تطبيق المناهج السابقة واشتدت الحاجة الى اعادة النظر فيها لتطويرها بما يتناسب وسن الطفولة وما تتطلبه مرحلة النمو فيها من عناية ورعاية ٠

وبدأت تظهر مشكلة المدرس ٠ فان عدد التلاميذ والالحاح الشديد على فتح المزيد من المدارس فى مختلف المناطق وقيام حدود داخل البلاد نتيجة لتباين السلطات العسكرية المهيمنة عليها اذ ذاك ، قد جعل التعليم يتذبذب ويتعذر احكام سياسته ومعالجة مشاكله بشكل منسق شامل ٠ على أنه من الانصاف أن نشير الى أن التعليم فى عهد الادارة العسكرية كان يسير بكثير من السرعة وبنوعية ومستوى لا بأس بهما فى جميع المواد ، وفى اللغة العربية على وجه الخصوص ٠

ثم بزغ العهد الجديد وتولت ليبيا مقاليد أمورها ٠ وكان فى مقدمة ما كرست له جهودها ووجهت اليه اهتمامها وأعطته الأولوية ميدان التربية والتعليم ٠ فقامت بدراسة شاملة للاوضاع التعليمية فى المملكة ، وسنت التشريعات والقوانين لمختلف مراحل التعليم وأنواعه ٠

وكما كان التعليم الاولى الزاميا بنص الدستور فان الحكومة الليبية قد اعتبرت التعليم الابتدائى اساسيا وحقا لجميع الاطفال ومجانيا ، وأخذت فى اعتبارها حجم المشكلة من حيث الاعداد الضخمة من الاطفال المراد استقبالهم فى المدرسة الابتدائية ممن هم فى سن الدراسة فى جميع أنحاء المملكة المترامية الاطراف ٠

وباعتبار المرحلة الابتدائية بسنواتها الست قاعدة للسلم التعليمى فان الحكومة الليبية قد ركزت اهتمامها على التوسع فيه ، من حيث انشاء المدارس ، ومن حيث اعداد المدرسين لها ، ومن حيث توفير الوسائل التعليمية الاخرى ٠ وقد قصرت قبول الالتحاق بها على الاطفال الذين لا تقل أعمارهم عن ست سنوات ولا تزيد على العشر ٠ وكان فى هذا التسامح مع الفئات التى تزيد على ست سنوات معالجة لمن فاتهم الالتحاق بالمدارس قبل ذلك ٠

وهكذا اعتبرت هذه المرحلة خاصة بالطفولة وأعدت مناهجها بما يتناسب مع خصائص النمو فى هذه السن للعمل على تحقيق النمو السليم المتكامل لهم ٠
وتعمل المدارس على محاولة تصنيف مختلف فئات المبتدئين مراعاة للفروق الفردية وتفاوتها ، تبعا لتباين الاعمار الى جانب الاختلافات الاخرى ٠

ويلاحظ حاليا تحسن ملموس فى تناسب أعمار المستجدين ويجرى العمل على اعادة النظر فى شروط القبول ٠ وما ان اتسعت قاعدة التعليم فى المرحلة الابتدائية حتى بدأت الحاجة تدعو الى التوسع فى المراحل التالية ٠ وبدأ العمل فى أول الامر بانشاء مدارس لما فوق الابتدائى فىمرحلة موحدة لمدة أربع سنوات تنتهى بشهادة الثقافة العامة تعقبها سنة توجيهية للتخصص الاولى والاعداد للمرحلة الجامعية ٠ ثم عدل هذا النظام وجزئت المرحلة الثانوية الى ثلاث سنوات اعدادية وثلاث ثانوية ، وفى كلا الحالتين يجرى التدريس فى جميع المواد باللغة العربية وتدرس اللغات الاجنبية كلغات فقط ٠

والى جانب المدارس الاعدادية والثانوية العامتين تنتظم مدارس اخرى فنية على مستوى اعدادى وثانوى تعد الطلاب اعدادا مهنيا لمختلف القطاعات العامة والخاصة ، والدراسة فيها باللغة العربية سواء من حيث المواد الثقافية أو من حيث المواد الفنية والتكنولوجية ٠

الأهـــــداف :

تتلخص الأهداف العامة للتعليم فى المملكة الليبية فيما يلى :

1) اعداد الفرد للنمو نموا سـ ـا متكاملا من جميع النواحى النفسية والعقلية والجسيمة ليكون مواطنا صالحا ٠

2) تنمية قدراته وتزويده بالخبرات والمهارات اللازمة له فى الحياة ليكون مواطنا منتجا قادرا على التكيف مع مجتمعه المتطور والتفاعل معه بصورة ايجابية ٠

3) بناء شخصيته من مختلف جوانبها وتعويده على تحمل المسؤليات والوفاء بها وترسيخ ايمانه بالقيم والمثل العليا المستمدة من تراثنا الحضارى وديننا الاسلامى ومن المبادىء الانسانية عامة ٠

4) تزويده بالقدر اللازم من الثقافة والمعرفة الضرورية له وتنمية القدرة الذاتية وروح الابتكار والابداع فيه لمواصلة العمل والاسهام فى رفع مستوى بلده الاجتماعى والاقتصادى وليحيا حياة كريمة ٠

وفى اطار ما تقدم من الاهداف العامة للتعليم يتضح لنا دور اللغة كوسيلة رئيسية لتحقيق هذه الأهداف باعتبارها هى سبيل التفاهم والاتصال بين

الفرد وبيئته لنقل الخبرات والمهارات ، وهى من المقومات الاساسية لانسجام الجماعة والتفاهم بين افرادها ٠ ولما للغة الوطنية من صلة وثيقة بأفكار المواطنين وآمالهم وبتراثهم المتوارث عن الآباء والاجداد ، ولما لذلك من جذور نفسية عميقة لها أثرها فى بناء الشخصية للفرد والمجتمع واعطاء الطابع المميز لملامحها ، فان هذه اللغة الوطنية هي دون سواها الاداة التى يجب الاعتماد عليها فى تحقيق أهداف التعليم العامة ٠

ومن خلال ذلك يمكن أن نرسم أهداف تعليم اللغة العربية على النحو التالى :

1) اكساب الطفل المهارة اللغوية للتعبير عن حاجاته ٠

2) تنمية قاموسه اللغوى وانماء رصيده من التعابير والتراكيب اللغوية السليمة التى تيسر له نقل افكاره وآرائه الى الغير بوضوح وجلاء ٠

3) تنمية قدرته على فهم ما يقرأ وتذوق الآثار الفنية والادبية المنقولة عن طريق الكتابة أو السماع ٠

4) رفع مقدرته على تلقى الدراسة والمساهمة الايجابية فيها بلغة صحيحة بعيدة عن اللبس والغموض ٠

5) الوصول به الى مستوى يؤهله للتفاعل مع مجتمعه بالتأثر به والتأثير فيه٠

ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من أن نهيىء الوسائل الفعالة التى تؤدى بنا الى ذلك ٠ وقد اتجه المنهج الليبى الى تدريس مادة اللغة العربية عن طريق تعليم الهجاء فى شكل دروس للقراءة والكتابة ، والى تدريسها عن طريق القصص والاناشيد والمسرحيات البسيطة والتعبير ، ثم يتدرج الى الاستعمال اللغوى فالتدريب على قواعد اللغة ٠ وبالرغم من تعدد هذه الانواع من الدروس فان المنهج يعتبر مادة اللغة العربية وحدة متكاملة مترابطة شديدة التماسك وما تجزئتها الصورية الا لتنسيق العمل فى محيط الدراسة العام وتنظيم الجهود لتشمل العناية جميع جوانب اللغة وعناصرها التى يكمل بعضها البعض الآخر٠ فدروس الهجاء مثلا تعطى للطفل فى بداية عهده بالدراسة ، وتنطلق من الجمل والتراكيب ذات المفهوم الواضح فى دائرة خبرته حتى لا يبذل مجهودا مضاعفا لمحاولة فهم الكلمة التى تشكل لغزا عنده ثم يحاول تعلم قراءتها ٠

ويتم التدرج بنمو عدد الكلمات واتساع دائرة الخبرة حتى يصل درجة المقدرة على تمييز تلك الكلمات عن بعضها البعض ويتعرف على اجزائها من الحروف المتكررة ، ومن تحليلها يعود مرة أخرى الى تركيبها وبنائها ٠.وبما أنه

فى هذه المرحلة من العمر يميل الى التقليد والمحاكاة فان ترديد التعابير السهلة السليمة عليه يعوده استعمالها ويكسبه المقدرة على الاستفادة منها لانماء رصيده اللغوى ٠

وللقصة دور هام فى تهذيب لغة الطفل واستمالته للاصغاء ونقل الكثير من التعابير والصيغ التى تستهويه وتلبى حاجاته ٠ وبدروس التعبير واستعمال البطاقات وتنظيم بعض الالعاب تمارس خلالها بعض التمارين والتطبيقات اللغوية باستعمال بعض الادوات والعبارات يعبر بها عن بعض ما يدور فى محيط الطفل واهتماماته ، وبالمحاكاة والتكرار ، تكتسب كثير من العادات والمهارات التعبيرية للترجمة عن الافكار والاحاسيس وللتفاهم بلغة سهلة مبسطة ٠

وبالتدرج المناسب فى دروس التعبير والقراءة الصامتة والجهرية والمطالعات القصصية وغيرها وبالمحفوظات تتطور لغة الطفل شيئا فشيئا آخذة فى الاقتراب الى المستوى الوظفى المطلوب ٠ ونأتى هنا الى تدريس قواعد اللغة العربية فنجدها تدرس بطريقة عرضية تؤدى لاكتساب المهارة العملية فيها دون التعرض للتعليلات النحوية ، ولكنها تأخذ أخيرا ـ فى السنتين الخامسة والسادسة ـ الطابع الموضوعى الى حد ما ؛ على انها لا تنصرف مطلقا الى القواعد النظرية المجردة وانما تنصب على الملاحظات والاستنتاجات والتطبيقات المناسبة التى تحقق النمو اللغوى وسلامته ٠

والى جانب التعمق التدريجى فى قواعد اللغة من نحو وصرف فى المرحلة الاعدادية يتلقى الطالب مزيدا من النماذج الادبية والفنية فى صورة نصوص ومطالعات ، وبالتالى يتحول فى المرحلة الثانوية الى دراسة البلاغة ٠

وبما أن اللغة العربية هى لغة الدولة الرسمية فقد تحتم أن تكون لغة الدراسة أيضا الامر الذى استوجب ان يكون لها النصيب الاوفر فى خطة الدراسة وجداولها الاسبوعية ٠ وفيما يلى لمحة عن برامجها :

1) تحظى دروس اللغة العربية فى السنتين الابتدائيتين بأربع عشرة حصة اسبوعية أى بنسبة 41 % من خطة الدروس الاسبوعية الشاملة لكل المواد ٠

2) وفى السنتين الثالثة والرابعة تدرس اللغة العربية بواقع 12 حصة اسبوعيا أى بنسبة 38 % من مجموع الحصص ٠

3) وفى السنتين الخامسة والسادسة تدرس بواقع 12 حصة أى بنسبة 25 % من مجموع الحصص ٠

4) وتعطى المرحلة الاعدادية بكل سنة من سنواتها الثلاث سبع حصص اسبوعية أى بنسبة $18\frac{1}{2}$ % من مجموع الحصص ٠

5) ويبلغ عدد الحصص لمادة العـربى فى الفصـول الاسبـوعية من المـرحلة الثانوية 10 عشر حصص أى بنسبة 25 % من المجموع ٠

علما بأن تدريس بقية المواد باللغة العربية يقدم عونا كبيرا فى تعليم اللغة ويساعد على نموها واتساعها ٠

الـكـتــب :

لتطبيق مقررات اللغة العربية تطبيقا سليما لا بـد من الاستعـانة بالكتاب المدرسى الى جانب ضرورة توفر الكتب المعينة الاخرى فى المكتبات المدرسية ٠ وقد كنا نعتمد فى ذلك على ما نجلبه من الخارج من هذه الكتب وهى قد وضعت أساسا لغير الطفل الليبى وكانت نابعة من بيئة غير بيئته ٠

ولئن أمكن التجاوز عن هذا النقص بالنسبـة للكتب العلميـة فى المـراحل الدراسية المتقدمة فانه قد وضح لنا بأن كتب اللغة والكتب العلمية فى المرحلة الابتدائية والاعدادية لا يمكن أن تتجاهل بيئة الطالب وظروف بلده وما ينبـع عن ذلك من الاتجاهات ٠

ولذلك وجهت ليبيا اهتماما الى استحداث كتب جديدة مـلائمة تؤكـد على القيم الليبية وتسير طبقا للاهداف التى حددها المنهج الليبى وتعمل على تفاعل الطالب مع مجتمعه المتطور للاسهام فى النهوض به اجتماعيا واقتصاديا : واننا بصدد تقييم هذه التجربة للعمل على تلافى نواحى النقص فيها وتطويرها حتى تتكامل مجموعة هذه الكتب وتصبح ليبية صحيحة تغذى حاجات الطفل النابعة عن مجتمعه ٠

وقد احضرنا معنا عينات من الكتاب الليبى ليتمكن زمـلاؤنا الافـاضل من الاطلاع عليها رجاء أن نتلقى ملاحظـاتهم عنها ونستفيـد من ذلك فى تعـديلها وتطويرها ، وانه ليسعدنا أن نتمكن نحن أيضا بدورنا من الاطـلاع على كتب الاقطار الشقيقة مما وضع باللغة العربية حتى نستفيـد من تجـاربهم فى هذا الميـدان ٠

المـدرســون :

ولكى يكون مدرسو العربى على مستوى مسؤولياتهم من حيث الكفـاية فى المادة ومن حيث طرق تدريسها فان مناهج معاهد المعلمين العامة تركز على مادة اللغة العربية وطرق تدريسها باعتبارها الاداة الرئيسية للمعلـم فى اتصـاله بتلاميذه وفى تدريس مختلف المواد الاخرى ، وباعتبار نمو الطفـل فى لغتـه مرتبطا ارتباطا وثيقا بنموه النفسى والعقلى بوجه عام ٠

أما معاهد المعلمين الخاصة فانها تضم شعبا خاصة بمادة اللغة العربية لاعداد المدرس المتخصص فى تدريس هذه المادة للسنوات العليا من المرحلة الابتدائية وللمرحلة الاعدادية ٠

هذا ويعد مدرسو المرحلة الثانية اعدادا تخصصيا وتربويا فى كلية الآداب والتربية بالجامعة الليبية وفى كلية المعلمين العليا التى انشئت أخيرا ٠

وتشترط وزارة التربية والتعليم الليبية لمن تتعاقد معهم من المدرسين غير الليبيين لشغل وظائف تدريس اللغة العربية فى الثانوى لسد بعض العجز فى مدارسنا والذى هو فى تناقص مستمر ، تشترط توفر المؤهل العلمى من كليات الآداب واللغة العربية الجامعية الى جانب المؤهل التربوى الى قدر مناسب من الخبرة العملية ٠

وقبل أن اختتم حديثى هذا ، أود أن اشير الى نوع من المدارس الخاصة انشئت فى ليبيا لأبناء الجاليات الاجنبية بموجب قانون التعليم الخاص فى المملكة ٠ ولما كانت لغة الدراسة فى هذا النوع من المدارس غير عربية ، ونظرا الى انها يؤمها أحيانا اطفال ليبيون ، فان القانون المذكور يلزم تلك المدارس بتضمين خططها ومناهجها تدريس مادة اللغة العربية والمواد الاجتماعية للاطفال الليبيين بها وللاطفال الاجانب ممن يقيم ذووهم اقامة دائمة فى ليبيا ، بحيث تكون هذه الدراسة فى موازاة مع ما يدرس منها فى المدارس الرسمية المماثلة بالبلاد ٠

وقد صادفتنا صعوبات جمة فى تعليم هذه المادة بالنسبة لهذا النوع من المدارس وذلك بسبب عدم توفر المدرسين الاكفاء لتعليم اللغة العربية للاجانب ، وبسبب عدم توفر الكتب الملائمة ، وبسبب تزاحم جداول هذه المدارس لازدواج اللغة ٠

هذه سيدى الرئيس وحضرات السيدات والسادة بسطة موجزة عن تعليم اللغة العربية وتطورها فى المملكة الليبية ، أرجو أن تكون قد غطت ما ترغبون فى الوقوف عليه ٠

واخيرا اشكركم على استماعكم الى والسلام عليكم ورحمة الله ٠

كلمة الوفد التونسى

ألقاها السيد حسين الحداد

ان تعليم اللغة العربية بالمدارس الابتدائية التونسية لم يبلغ المكانة التى أقرتها له اصلاحات سنة 1958 الا بعد أن مر فى عهد الحماية بأطوار عديدة نذكر أهمها بايجاز مع بيان مميزات كل طور :

1 ـ من انتصاب الحماية الى سنة 1939 :

كانت اللغة العربية فى هذه الفترة تعلم بصفة اختيارية وبعنوان لغة من اللغات الاجنبية كالايطالية ، وكان معلموها يسمون « مؤدبين » بكل ما كان يحمله اللفظ فى ذلك الوقت من معنى الاحتقار والازدراء ، وكان انتدابهم بالاختيار لا عن طريق المناظرات ولا عن طريق التكوين ·

2 ـ من سنة 1939 الى سنة 1949 :

كانت المدارس الابتدائية فى ذلك العهد متنوعة (فرنسية ، عربية فرنسية ، قرآنية) · وكانت المدارس الفرنسية تزاحم المدارس العربية الفرنسية فى قبول الاطفال التونسيين ·

وفى هذه الفترة أصبحت اللغة العربية تدرس رسميا بالمدارس الابتدائية العربية الفرنسية كلغة ثانوية وأصبح لها بعض الحظوة فى امتحان الشهادة الابتدائية ، الا أن ساعات تدريسها لم تكن تتجاوز 9 ساعات من مجموع 30 ساعة فى الاسبوع ، ومحتوى برامجها لم يكن يقرأ حسابا للوسط المحلى ولم يكن يتعدى تعليم سور من القرآن الكريم وشىء من اركان الدين الاسلامى والتدريب على القراءة والتلقين لقواعد اللغة · وبدأت مدرسة ترشيح المعلمين تخرج عددا قليلا من معلمى اللسانين وأحدثت بمدرسة ترشيح المعلمات شعبة مزدوجة اللغة ·

3 ـ من سنة 1949 الى سنة 1955 وهو آخر عهد الحماية :

اصبح تعليم اللغة العربية يحتل نصف الوقت فى السنوات الاربع الاولى وثلثه فى السنوات الثلاث الاخيرة ، وأخذت التجربة تسير سنة بعد سنة الى أن بلغت السنة الخامسة من التعليم الابتدائى وتناولت تعريب بعض المواد مثل الحساب وخصائص الاشياء وجزء من برنامج التاريخ والجغرافيا ، لكن البرامج بقيت عارية من كل ماله اتصال بالروح القومية · ولمواجهة هذا التعريب وقع انتداب المعلمين من بين حاملى شهادة التحصيل الزيتونية ، وكان ذلك الانتداب بالمناظرة وبعد تدريب صناعى كان يدوم تسعة اشهر ·

والملاحظ أن ما تم من زيادة فى حصص العربية بالنسبة للطورين المتقدمين انما وقع عقب فترات امكن فيها للشعب أن يعرب بشدة عن رغباته ولم تجد سلطة الحماية بدا من ارضاء بعضها ارضاء لم يأت الا منقوصا مشوها لانه لم يتناول الجوهر واقتصر على توفير الوقت دون اعتناء لا بتحديد الاهداف ولا ببعث الروح القومية فى البرامج ٠

وفى فجر الاستقلال وهى فترة التفكير فى الاختيارات الكبرى وقع الشروع تدريجيا فى تعريب التعليم من الاساس ٠

ففى اكتوبر 1956 وقع التعريب الكامل للتعليم بالسنة الاولى ٠

وفى اكتوبر 1957 ادخل نفس النظام بالسنة الثانية ٠

ثم جاءت اصلاحات سنة 1958 واعتمدت ما تقرر من الاختيارات الكبرى فاعتبرت اللغة العربية التى تقرر أن تكون اللغة الرسمية للبلاد لغة اساسية للتربية والتثقيف ، ولم يكن ذلك بحكم العاطفة فقط بل كان ذلك باعتبار اللغة العربية أداة أصلية تربط الطفل ببيئته وتصله بحاضره وماضيه وتساعد بنصيب وافر على اكسابه الشخصية القومية وتنشئه على الاعتزاز بقوميته ٠

وعلى هذا الاساس تم توزيع الاوقات على السنوات الست من المرحلة الابتدائية فوقع اقرار التعريب الكامل بالسنتين الاولى والثانية وخص تعليم اللغة العربية بالحظ الاوفر من الوقت بالنسبة لبقية المواد ٠

ووقع تحديد الاهداف المرسومة لتعليم اللغة العربية فى مستوى المرحلة الابتدائية فلم تكن أهدافا عملية فقط بل كانت أهدافا عملية وتربوية تثقيفية ، فالاهداف العملية يمكن حصرها فيما يلى :

- اقدار الطفل على القراءة الفصيحة الواعية والكتابة الجيدة ٠
- الوصول به الى التعبير شفويا وكتابيا بلغة عربية صحيحة بسيطة لا تخلو من الدقة فى مواضيع تتناول رواية الاحداث والقصص وتحرير ضروب من الرسائل ٠

والاهداف التربوية التثقيفية هى :

- اشعار الطفل بما فى القراءة والمطالعة من متعة للنفس وتغذية للفكر بتحبيب اللغة العربية لديه ٠
- اشعاره بالارتباط المتين بين اللغة والتفكير وتدريبه على احترام ما يخضع له هذا او تلك من قواعد ونظام والابتعاد به عن البهرجة اللغوية والصنعة اللفظية التى كانت تعتبر غاية الغايات فى عصور الانحطاط ٠

ـ تهيئته لتذوق جمال الشعر والنثر ٠

كما وقع توضيح التدرج اللازم لبلوغ هذه الاهداف فوزعت سنوات التعليم الابتدائي الى ثلاث مراحل تشتمل كل مرحلة منهـا على سنتيـن ورسمت لكل مرحلة أهدافها ٠

فالمرحلة الأولى رسم لها :

ـ ايصال الطفل الى القراءة الصحيحة فالمسترسلة ٠

ـ تدريبه على الكتابة ٠

ـ تمرينه على صحة النطق وحسن الالقاء ٠

ـ تمكينه من التعبير عن واقعه تعبيرا صحيحا ٠

والمرحلة الثانية رسم لها :

ـ الوصول بالتلميذ الى القراءة الميسورة فالمبينة وذلك بحمله على الاهتمام بمعانى النصوص ٠

ـ تحسين خطه وتدريبه على الرسم الصحيح ٠

ـ مواصلة تدريبه على اتقان الالقاء ٠

ـ تهيئته لتذوق النصوص الشعرية ٠

ـ متابعة تدريبه على التعبير الصحيح شفويا وكتابيا مع الاهتمـام بانمـاء ثروته اللغوية ٠

والمرحلة الثالثة والاخيرة رسم لها من الاهداف ما سبق ذكـره بالتفصيل عند الحديث عن اللغة العربية واهدافها العملية والتربوية والتثقيفية بالمـرحلة الابتدائية ٠

وتم توزيع الوقت الذى ناب اللغة العربية فى كل سنة على مـواد تـدريسها وهى القراءة والكتابة والمحفوظات والمحادثة والتعبير الشفوى والكتابى وقواعد اللغة باعتبارها مواد أصلية لتعليم اللغة ، مـع تنبيهـه المعلمين الى أن الحصص المقررة لبقية المواد التى تدرس بالعربية كالتربية الدينية والأخلاق والحساب ودراسة الوسط والتاريخ والجغرافيا والبراعة اليدوية والتربية البـدنية هى فرص ثمينة للتدريب على استعمال اللغة الفصحى لتنمية الثروة اللغوية ٠

واعدت برامج لكل مادة تتماشى مع الاهداف المرسومة لها والوقت المعيـن لتدريسها واحيطت بتعليمات وتوجيهات فيها بيان لما اعتمدته البرامج من نفس عام ومن أصول تربوية طريفة وتحليل للمبـادىء البيداغوجية التى يستحسن العمل بها فى تدريس مختلف المواد اللغوية ٠

ومن اهم خصائص هذه التعليمات انها :

- تحاول بعث نفس جديد يخالف الاتجاه المألوف الذى كنا اخذناه عن تعليم اللغة الفرنسية وهى لغة اجنبية عن اطفالنا ·

ويتمثل هذا النفس فى اعتبار اللغة العربية قومية للبلاد ينبغى تحبيبها للتلاميذ بشتى الوسائل التى تثير اهتمامه وتحرك شعوره واحساسه : كرواية القصص ، وحكاية الحكايات المشوقة ، وقراءة مقتبسات قصصية من شأنها أن ترغب التلميذ فى المطالعة الفردية لكامل القصة ، وقراءة نصوص متنوعة ثرية المعانى متينة الاسلوب تنطلق به من محيطه وتسير به تدريجيا نحو التعرف على آفاق جديدة ، واستعمال الوسائل السمعية البصرية لتدريبه على التعبير ، واتقان الاختيار للنصوص الشعرية والنثرية المعدة للحفظ لاشعاره بمحاسنها وتهيئته لتذوق جمالها ·

ويتمثل هذا النفس أيضا فى اعتبار البيئة عنصرا هاما فى التربية والحرص على تكوين التلميذ تكوينا ملائما لها ·

فجاءت التعليمات المتعلقة بتعليم المحادثة توصى بمسايرة واقع التلميذ اللغوى وواقعه الاجتماعى ، وبالانطلاق مما اكتسبه فى بيئته من مفردات وتراكيب وتصحيح ما جاء منها محرفا دون كبح لتلقائيته حتى لا تنقطع سلسلة تفكيره وحتى لا يعوقه توقع اللحن ومقاطعة المعلم له ·

ولا يخفى ما فى هذا السلوك من تأثير فى نفسية الطفل فهو يخفف عنه وطأة الانتقال من الجو العائلى الى الجو المدرسى ، وينقص من حدة الشعور بالانفصال ، ويبعث فيه تدريجيا الشعور برابطة متينة تجمع بينه وبين رفاقه ومعلمه فيقبل على تمتينها بالتعبير عن نشاطه واحساسه بصدق وصراحة وبمحاولة التفهم لتعبير الغير باخلاص ونزاهة ، أليست اللغة وسيلة للتفاهم ؟

وقد بينت البرامج بالنسبة للمرحلة الاولى المواضيع التى يمكن أن تكون محل اهتمام التلميذ فى تلك المرحلة ، وفصلت الصيغ والتراكيب التى ينبغى أن يصبح الطفل قادرا على التصرف فيها ، واوصت باستعمالها بصفة تدريجية وبقدر ما يكون قد تعوده منها فى لغته الدارجة ·

وجاءت التعليمات المتعلقة بالقراءة للمرحلتين الاوليين توصى باقراء نصوص لها علاقة بما يقوم به الطفل من نشاطات وما يحياه من وقائع وما يشاهده من مظاهر وحوادث **فى وسطه** ·

وقد أوردت البرامج على سبيل الارشاد والتوجيه لا على سبيل التحديد مجموعة من محاور الاهتمام التى يمكن أن تتناولها نصوص القراءة فى كل سنة

من السنوات الاربع الاخيرة واوصت بربط القراءة بالمحادثة فى السنتين الاوليين حالما يصبح ذلك ممكنا ·

والبرامج المتعلقة بالتعبير الشفوى والتعبير الكتابى توصى بتدريب التلاميذ على وصف المشاهد ورواية الاحداث التى **يعيشونها** ·

والتعليمات المتعلقة بالانشاء تجعل من بين الشروط التى ينبغى أن تتوفر فى اختيار مواضيع التحرير أن تكون هذه المواضيع مستمدة من حياة الطفل ومحيطه ·

ومن أهم المبادىء البيداغوجية التى اعتمدها واضعو برامج اللغة العربية :

1 ـ المبدأ القائل بعدم حشو الادمغة بركام من معلومات يعسر هضمها وبصرف العناية فى تنمية الملكات وتفتيح المواهب العقلية منها والفنية ·

فجاءت البرامج الجديدة وخاصة منها برامج النحو والصرف مخففة من كل التعريفات الشكلية والمسائل العويصة التى لا يستفيد التلميذ منها لاصلاح تعبيره أو تدقيق تفكيره ·

وأوصت التوجيهات بان تكون دروس القواعد « وسيلة للوصول بالتلميذ الى اصلاح لغته اصلاحا تدريجيا يجعلها عربية معربة » لا غاية تقصد لذاتها ، وحتمت أن تكون هذه الدروس منطلقة من الجمل المثالية المساعدة على استنباط الحكم بعد الملاحظة والمقارنة والتحليل ومنتهية الى تطبيقه فى عدة جمل يأتى بها التلاميذ لضمان استيعاب القاعدة نهائيا وأشارت بأن يكون للتمارين التطبيقية الحظ الاوفر من الوقت ·

ولنذكر أمثلة من المسائل النحوية والصرفية التى كانت مقررة بالبرامج القديمة ووقع حذفها من البرامج الجديدة :

من المسائل النحوية التى وقع حذفها : النواصب والجوازم القليلة الاستعمال ـ المستثنى بغير الا وما عدا ـ كم الاستفهامية وكم الخبرية ـ لا النافية للجنس ـ أفعال المدح والذم ـ النعت السببى ·

ومن المسائل الصرفية التى وقع حذفها : توكيد الفعل ـ اسم المرة ـ اسم النوع ـ أفعل التفضيل ـ امثلة المبالغة ـ النسبة ـ التصغير ·

فمن هذه المسائل ما يكفى أن يقع التعرض له بالمناسبات ولا يحتاج الى أن يكون موضوع درس معين ، ومنها ما هو شكلى أو قليل الاستعمال ، ومنها ما هو عويص غير مناسب لمدارك التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ·

2 ــ المبدأ القائل بضرورة دراسة القواعد **بصفة توسعية** لا بصفة **تسلسلية** ، اعنى أن تراجع المسائل فى كل سنة قصد التوسع فيها بقدر ما يسمح به نمــو الملكــات •

وهذا المبدأ قد اعتبره واضعو البرامج فجعلوا المسائل بمثابة حلقات يتسع محتواها تدريجيا من سنة الى سنة •

3 ــ المبدأ القائل بعدم تقييد المعلم بطرق وأساليب مضيقة لنشاط تفكيره وطامسة لشخصيته •

فالبرامج جاءت بمثابة اطار عام يحدد ما يتحتم انجازه فى كل سنة بالنسبة لكل مادة ، ويبين الاتجاه العام ، ويحدد بعض المعايير لتقييم الطرق ، ويفسح المجال للمعلمين كى يبرزوا شخصيتهم فى تنسيق الدروس واختيــار الطرق والأساليب الكفيلة بشرح المسائل وتبليــغ المعلــومات ، شأنها فى ذلك شأن البرامج المرنة المراعية لحرية المعلم واجتهاده •

* * *

هذه هى الاهداف والاصول والمبادىء التى اعتمدها اصلاح تعليم اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ، ولنا أن نتساءل عن مدى ما تم تحقيقه من هذه الاهداف وتطبيقه فعلا من هذه الاصول والمبادىء وعن المصاعب التى حالت دون البلوغ الى منتهى ما نصبو اليه ؟

تدل الاختبارات التى أجريت من سنة 1959 الى سنة 1962 وتقارير المتفقدين والملاحظات بالاقسام أن الاهداف العملية هى بصفة عــامة محققــة ، وان جــل التلاميذ يمكنون فى المرحلة الابتدائية من المعلومات الآلية الاساسية فى ميدان اللغة ، الا أن الاهداف التربوية والتثقيفية ما زالت لم تتحقــق الآن فى كافــة الاقسام • فنحن ان رأيناها محققة بصفة تكاد تكون مرضية فى بعض الاقسام لا نراها محققة في أقسام اخرى ، وكذلك الاصــول والمبــادىء التى اعتمــدها الاصلاح فهى لم تفهم على الوجه المطلوب ولم يتقن تطبيقها الا من طــرف بعض المعلمين دون البعض •

وهذا الوضع منجر عن العوائق التالية :

- قصور بعض المعلمين المبتدئين وقلة خبرتهم بالطرق النشيطة •
- تأثر بعض المعلمين القدامى بالمناهج والطرق القــديمة وما يجــدونه من صعوبة للتخلص منها •
- عدم ملاءمة بعض الطرق والاساليب الشائعة لمقتضيات الاصلاح خاصة فى تعليم المحادثة وفى التدريب على التعبير •

- قلة صلوحية بعض كتب القراءة المستعملة ٠

- قلة كتب المطالعة القيمة التى تستمد مواضيعها من التراث والاحداث القومية ٠

- انعدام الجهاز الصالح من الوسائل السمعية البصرية كالصور والافلام الصالحة لخلق الجو المساعد على التعبير التلقائى ٠

- عدم كفاية الوقت المقرر لتدريس قواعد اللغة وما ينجر عنه من اختصار لحصص التمارين التطبيقية ٠

- وفرة عدد التلاميذ بالاقسام وما ينجر عنها من تعذر مسايرة كل تلميذ حسب امكانياته ٠

* * *

والمساعى مبذولة لاصلاح الوضع والتغلب على هذه المصاعب ٠

من ذلك انه وقعت العناية عناية خاصة برفع مستوى المعلمين المهنى واتخذت منذ دخول الاصلاح حيز التنفيذ عدة اجراءات لتوجيههم الوجهة التى جاء بها ذلك الاصلاح ، أذكر منها :

- النشرة التربوية التى تصدر شهريا وتخصص عددا وافرا من صفحاتها لمقالات فى البيداغوجيا العملية ونماذج من الدروس المثالية ٠

- المحاضرات الصناعية ٠

- الدروس التكوينية التى يقوم بها المتفقدون داخل مناطقهم ٠

- المساعدة الفنية من طرف مديرى المدارس وذوى الخبرة من الزملاء ٠

الا أن المسألة تتجاوز التكوين المهنى وترجع قبل كل شيء الى ثقافة المربى اذ لا يمكن للمعلم أن يغرس حب اللغة فى نفوس التلاميذ الا اذا كان هو نفسه محبا لها متضلعا فيها حاذقا استعمالها ومتذوقا سحرها وجمالها ٠

والى جانب التدابير التى وقع اتخاذها لتحسين مستوى المعلمين اتخذت تدابير اخرى للتشجيع على تأليف كتب القراءة وقصص المطالعة وأمكن بذلك ايجاد كتب للقراءة مسايرة للبرامج الجديدة صودق على استعمالها بالمدارس الابتدائية لتسديد الفراغ أو تعويض ما هو دونها قيمة ٠

وشرع أخيرا فى النظر فى قصص تقدم بها بعض المعلمين واحدث بالوزارة مكتب خاص بالمطالعات المدرسية •

والعناية تتجه الآن الى اجراء بعض التجارب قصد تجديد الطرق المتبعة لتعليم اللغة العربية اذكر منها اثنتين بالخصوص :

التجربة الاولى تتمثل فى التدريب على التعبير الحر وهذا النوع من التدريب ما زال لم يأت أكله اذ هو يحتاج الى وجود وثائق وكتب ملائمة يعتمدها التلميذ كمراجع لتوسيع آفاقه حتى لا تبقى رحاه تدور فى الفراغ •

والتجربة الثانية تتمثل فى التدريب على اللغة بواسطة تمثيليات قصيرة SKETCHES مع استعمال الصور المتنقلة على رقعة وبرية •

وزيادة على هذه المساعى شرع اخيرا فى اجراء بحوث قصد تركيز تعليم اللغة العربية على اسس منطقية معقولة ضامنة لبلوغ الاهداف المنشودة •

فهنالك بحث أول جار لضبط المفردات والصيغ والتراكيب التى ينبغى أن يصبح التلميذ قادرا على التصرف فى استعمالها فى نهاية كل سنة من سنى الدراسة الابتدائية •

وهنالك بحث ثان فى تعليم النحو القصد منه النظر فى امكانية تغيير ما اكتساه الى حد الآن هذا التعليم من صبغة شكلية وتوجيهه اتجاها جديدا يعنى فيه خاصة بوظيفة الكلمات او المجموعات الكلامية فى الجملة حتى يحقق الغاية المطلوبة ألا وهى تمكين الطفل من اكتساب ملكة التعبير •

واخيرا هنالك بحث ثالث يتعلق بشكل نصوص القراءة ، أى بوضع الحركات على الحروف ، القصد منه ضبط القدر الذى ينبغى اثباته من هذه الحركات بالنسبة لكل سنة •

وما هذه المساعى الا شىء قليل بالنسبة لكل ما يجب أن يعمل للنهوض بتعليم اللغة العربية وتعزيزه بهذه الربوع ، وهو عمل لا يأتى بثمرته كلها الا اذا تعاونا عليه ، والله أسأل أن يوفقنا جميعا لاقوم السبل والسلام عليكم ورحمة الله •

كلمة الوفد الجزائري

ألقاها السيد عبد القادر بن محمد

باسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد

سيداتي ، أوانسي ، سادتي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد فانه لمن دواعي الغبطة والسرور أن أتناول الكلمة فى مثل هذا اليوم المبارك وبمثل هذه البلدة الطيبة ، تونس الخضراء ، وبين هؤلاء الاخوة الغر الميامين بعرين المغرب العربى وفى نطاق ملتقى سيكون له بعون الله اثره الفعال فى تدعيم العلاقات الثقافية بين الاشقاء ، لألقى باسم الوفد الجزائرى بسطة عن واقع تعليم اللغة العربية فى الجزائر من حيث البرامج والاهداف والطرق والاساليب • وقبل الشروع فى هذا الموضوع المهم أرى لزاما على أن اقف لحظة لأؤدى حق الاخوة وحق الجوار ، وللاخوة حقوق وللجوار واجبات ، وما أظن أننى سأستطيع أن أوفى كل هذه الحقوق أو أن أقوم بكل تلك الواجبات نحو من أخذ بيد الجزائر وأعان وأيد فى أيام المحن والمجازر حتى نالت استقلالها وأصبحت بفضل الله وحسن عون الاشقاء والاصدقاء تشارك اليوم اخوانها فى البناء والتشييد وتخوض معهم معركة الاقلام بعد أن خاضوا معها بالامس القريب معركة الحسام • فلله دركم ولا فض فوكم ولا بر من يجفوكم • جزى الله كلا منكم أحسن الجزاء ومن يجزه الرحمن فهو الموفق •

أما الجزائر أيها الاخوان ، فكلما سافرت وفودها عبر تراب المغرب العربى الا ووجدت أهلا وحلت سهلا ، وازدحمت فى النفوس الذكريات واهتاجت الجوانح وترقرقت العبرات ، وأثنى كل لسان الثناء الجميل على تلك الايادى البيضاء وعلى ذلك التضامن فى السراء والضراء وعلى تلك المؤازرة أثناء الكفاح المسلح وعلى ذلك التعاون فى ميدان التربية والتعليم وفى خوض معركة التعريب ، وهى أكبر معركة عرفتها الجزائر بعد استقلالها •

الوضع قبل الاستقلال :

اخوانى استسمحكم اذا أنا ملت الى العواطف ، واستسلمت للأحاسيس ، بينما نحن بصدد موضوع تربوى فنى خاص بتعليم اللغة العربية فى مستوى التعليم الابتدائى • وما كان جزائرى ليستطيع أن يكبح جماح هذه العواطف المتأججة اذا أراد الكلام على اللغة العربية ، هذه اللغة التى كانت غريبة فى عقر

دارها موؤودة فى عنفوان شبابها • ولو سئلت بأى ذنب قتلت لأجابت ان الجزائريين ارادوا كاخوانهم فى المغرب والمشرق آن يستمسكوا بالعروة الوثقى ليحافظوا على شخصيتهم العربية وهمتهم الابية حتى لايسمحوا للمستعمر المحتل ان يدمجهم فى شخصية أخرى غير شخصيتهم التى ضحى من أجلها عبر التاريخ آلاف من المجاهدين الاحرار • فحوربت هذه اللغة حينئذ وشنت عليها الغارات فى كل مكان وبكل زمان وزج بكل من حدثته نفسه أن يتعلمها أو يذب عنها فى أعماق السجون وحيل بينهم وبين ما يشتهون • فلم تبق الا فى رؤوس الجبال وأعماق الرمال حيث يحفظ القرآن وتدرس بعض قواعد اللغة وأصول الدين فى الزوايا والمساجد والمدارس الحرة الى أن جاء من بعثها من مرقدها وبث فيها الحياة فدبت فى مفاصلها وسرت فى عروقها بفضل جولات العلماء والمجاهدين •

أما المدارس الرسمية التى كانت موجودة قبل الاستقلال فان حظ العربية فيها كان جد ضئيل بل كاد لا يذكر • وما سمح به من تدريسها فى بعضها فهو أقرب الى المهزلة منه الى الجد ، اذ خصصت للعربية ساعتان فى الاسبوع فى كل قسم ابتداء من السنة الرابعة ابتدائى ، وذلك فى بعض المدارس فقط هنا وهناك على حسب ما يبدو موافقا لسياسة مدبرة بليل • حالة يرثى لها ومكيدة وضعت على الجزائر أثقالها ، فظل الجزائريون حيارى ، فهاجر من هاجر فارا بدينه ولغته الى الزيتونة والى القرويين والى مدارس وجامعات ليبيا ومصر وسوريا والعراق والكويت والحجاز لعلهم ينهلون ما حرموا منه فى وطنهم من لغة الضاد • وأما من بقى فقد صلى نارا ذات لهب وراح ينتقل من شاهق الى شاهق مشردا مهددا الى أن نزلت الصاعقة على الظالمين بغرة نوفمبر 1954 على يد أولئك الذين ضحوا بانفسهم فى سبيل العزة والكرامة ، فى سبيل الحرية والشهامة ، فى سبيل الدين ولغة القرآن •

وبالرغم من هذا فان الجزائر لم تكن طيلة حربها التحريرية تستهدف تحرير الوطن من الاحتلال الاجنبى فقط ، ولكنها كانت ترمى الى تحرير الشعب من الجهل والتخلف والى تحرير الشخصية مما حل بها من شوائب الفرنسة • ورغم الصعوبات الهائلة التى كانت تواجهها فى هذا الميدان فقد استمرت تكافح فى سبيل نشر التعليم بكل الوسائل سواء أكان ذلك داخل البلاد أم خارجها أم فى السجون والمعتقلات ومناطق القتال ومخيمات اللاجئين الجزائريين بالدول الشقيقة وفى معسكرات تدريب المجاهدين • فأتت هذه الاعمال الجبارة أكلها واسفرت عن بعث جديد لما كان التعليم الحر قد شرع فيه من تنوير العقول وشحذ العزائم وتغذية القلوب واحياء النفوس بالرجوع الى الاصل ، الى المنهل العذب ، الى العروبة والاسلام •

ولقد بذل الثوار كل ما فى وسعهم لتعميم التعليم العربى وتوسيع نطاقه وجعله فى المستوى الوطنى طيلة أيام الكفاح ، اذ لا يعقل استرجاع الشخصية المسلوبة وتوطيد أركانها الا بواسطة اللغة العربية لغة القرآن والجدود • غير

أن المعركة ، أيها الاخوان ، كانت معركة دم أكثر منها معركة قلم ، واستمر الامر كذلك حتى استرجعت الجزائر سيادتها بغرة يوليو سنة 1962 ·

الوضــع بعــد الاستقــلال :

ها هي ذي الجزائر استقلت وها هو ذا علمنا يرفرف بين أعـلام المغـرب العربي والمشرق العربي ، فالحمد لله والشكر للاشقاء والاصدقاء · وابتداء من هذا التاريخ المبارك الذي سيبقى غرة في جبين الدهر ، بدأ الجهاد الاكبر وهو جهاد البناء والتشييد في ميدان التربية والتعليم · وكم كانت المشاكل عديدة غداة الاستقلال وكم كانت الصعوبات شائكة · وان اعظمها خطورة على البلاد لهي كما لا يخفى قضية التعليم ، اذ هي أول قضية واجهتها لشهرين فقط بعد الاستقلال : مليون ونصف مليون من أبنائها وبناتها في الشوارع ينتظـرون الموسم الدراسي ويتساءلون ماذا عسى أن تفعل الاقدار بهم ، ومئات من المدارس قد هدمت وحرقت وغودرت من كل الاطارات الاجنبيـة ، ما يقـرب من 16 000 معلم ومعلمة قد غادروا الجزائر دفعة واحدة تاركين وراءهم فراغا مذهلا ، فلـم يبق الا 4 000 من المعلمين الجزائريين منهم بضعة عشرات من الاجانب · وأدهى من هذا وأمر تلك الشخصية المحطمة في كيانها ولغتها وأدبهـا وقيمهـا · انه لخطب مهول · فكيف السبيل الى ايجاد حل لهذه المشاكل كلها ، والامكانيات محدودة ، ورغبة الشعب في التعليم أكيدة ، وأشواقه الى اللغة العربية شديدة ؟ وهل كان للجزائر أن تفكر في مثل تلك الظروف في وضع تخطيط أو ما يشبهه ؟ ان الحل الوحيد الممكن في مثل تلك الظروف الحرجة هو فتح أبواب المدارس على مصراعيها لتسجيل أقصى عدد ممكن من التلاميذ ، ولذا كان الموسم الدراسي سنة 1962 معركة تاريخية ، بل أكبـر معـركة عـرفتها الجـزائر بعد معركة التحرير ، الامر الذي جعلها تجند كل الطاقات وتبذل كل المجهودات لترميم المدارس وتشييدها · والجدير بالذكر هو أن المدارس العمومية كما كان يقال لها اذ ذاك كانت قبل الاستقلال أجنبية بعيدة كل البعد عن واقع بلادنا في نظامها ولغتها واتجاهاتها · ويكفينا أن نشير الى أن التعليـم كان محتكـرا من قبـل الاجنبي في كل المراحل ، ولنعلم مقدار المهزلة والمكيدة فقد كان عدد التـلاميذ يبلغ قبل الاستقلال 747 474 تلميذ في التعليم الابتدائي منهم 20 % أجـانب ، وعدد المعلمين باللغة الفـرنسية 21 000 معلـم لا نجـد بينهم الا 4 000 معلـم جزائري ، وعدد الاساتذة في التعليم التقني 1 225 لا نجد بينهم الا حـوالي 20 معلما جزائريا ، وعدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الثانوي لا يتجاوز 800 من بين 10 000 ، وعدد التلاميذ الجـزائريين في التعليم العالي لا يتجاوز 500 من بين 5 000 ·

ان هذه الاحصائيات تؤكد أن كل هذه الطاقات الضخمة لم تكن كما هو معلوم في المنطوق والمفهوم مسخرة لخدمة الطالب الجزائري ، اذ التعليم الذي كان يتلقى في المدارس الاستعمارية كان ينافي شخصيتنا ويحارب لغتنا ويحـاول طمس

قيمتنا العربية الاصيلة التى ما كنا لنحيد عنها قيد أنملة ، كما كان يحاول صرفنا عن ثقافتنا الاصيلة باقصائنا عن بيئتنا وشعبنا وقوميتنا .

وبالرغم من هذه الظاهرة المفجعة ، فقد أبت الجزائر الا أن تكون مدرسة وطنية تمنحها كل ما تستحقه من كرامة وعطف وما يلزمها من قيمة ، وترسم لها سياسة وتضع لها أهدافا تستجيب لطامح الشعب العميقة وتتلاءم واتجاهاته الثورية . وكان لزاما على الجزائر وقد مرت بها المحن التى ذكرت وعانت ما يعلمه الله من الشدائد والاهوال وحرمت فيها من التربية والتعليم أجيال بعد أجيال ، كان لزاما عليها أن تبقى هذه المبادىء الاساسية : أولها هو تعميم التعليم على كل ابناء الشعب ذكورا وإناثا فى المدن والقرى على حد سواء ، فكان واجبا عليها أن تقرر هذا المبدأ استجابة لرقبة الشعب الاكيدة فى الحصول على العلم وتعطشه الى كل مظهر من مظاهر المعرفة وما ذلك الا حق من حقوقه المشروعة الطبيعية التى ضحى من أجلها بمليون ونصف مليون شهيد ، غير أن تعميم التعليم لا يكفى لاسترجاع الشخصية المنهوبة والقومية المسلوبة ولاحياء القيم العربية التى بنى عليها المجتمع الجزائرى ، اذن وجب الرجوع الى الاصل بوسيلة التعريب ، مما يمكن شبابنا من استعادة لغته وحضارته العربية الاسلامية التى لا يمكن بدونها تحقيق أى بناء صحيح فى بلادنا . فجعلنا اذن من التعريب مبدأ ثانيا فى تدعيم مدرستنا . ولما كانت الجزائر بحكم التطور الطبيعى فى حيز دول العالم الثالث ، ولما كانت فى عصر تقدمت فيه العلوم والفنون بسرعة مدهشة وظهرت فيه اكتشافات عجيبة واختراعات غريبة ، فلا بد لها حينئذ من مسايرته لتلتحق بالركب الحضارى العالمى . ولذا كان الاتجاه العلمى والتقنى من المبادىء الاساسية التى قررتها الجزائر وستبذل قصارى جهدها لتحقيق هذا الاتجاه .

تلك هى المبادىء الثلاثة التى جعلت الجزائر منها أسس تعليمها فى جميع المراحل ، وانه لمن رحمة الله بهذه الامة أن اصبحت المدرسة الجزائرية وهى حديثة عهد بل وليدة الاستقلال ، فى غالب الاحيان متينة الاصل ثابتة الاركان كشجرة أصلها ثابت وفرعها فى السماء تؤتى أكلها كل حين .

واذا القينا نظرة عجلى على الانجازات التى حققت فى ظرف أربع سنوات اعتبرناها معجزة من المعجزات . اذ لنا اليوم :

- 1 357 608 تلميذ فى المدارس الابتدائية يؤطرها 31 000 معلم منهم 22 500 جزائرى .
- 131 948 تلميذ فى المدارس الثانوية يؤطرها 5 500 أستاذ منهم 2 500 جزائرى .

ـ 6 202 طالب فى التعليم العالى ٠

ـ 234 مستشارا تربويا كلهم جزائريون ٠

ـ 149 مفتشا للتعليم الابتدائى كلهم جزائريون ٠

ـ 15 مفتش للتعليم الفنى كلهم جزائريون ٠

ـ 15 مفتش للاكاديميات كلهم جزائريون ٠

ـ 12 مفتش عام للتعليم الثانوى كلهم جزائريون ٠

ولا يفوتنى هنا أن اتوجه بالشكر الجزيل والثناء الجميل للاقطار الشقيقة والصديقة التى اعانت الجزائر فى نهضتها التعليمية والتربوية ٠

ففى مثل هذه الظروف وفى نطاق هذه المعطيات الآنفة الذكر ترعرع التعليم ، وبدأ التعريب يشمل بانتظام كل الميادين مرحلة بعد مرحلة ٠

واقع تعليم اللغة العربية :

ان أول أمر تصدت اليه وزارة التربية الوطنية غداة الاستقلال هو ادخال تعليم اللغة العربية فى المراحل الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية ٠

واذا كان الموضوع يتعلق بتعليم اللغة العربية فى مستوى التعليم الابتدائى فاننا سنقتصر على المرحلة الابتدائية آملين أن يتصدى الى دراسة تعليم اللغة العربية فى ما بقى من المراحل فى المستقبل القريب ان شاء الله ٠

التوقيت : لقد قررت وزارة التربية الوطنية ادخال تعليم اللغة العربية على أساس سبع ساعات فى سنة 1962 ـ 1963 لكل الاقسام ٠

وعشر ساعات فى سنة 1963 ـ 1964 لكل الاقسام ٠

وفى السنة الثالثة قررت تعريب السنة الاولى ابتدائى على أساس 15 ساعة فى الاسبوع لكل قسم ٠ وما بقى من السنوات الاخرى فكما يلى :

10 ساعات عربية و 15 ساعة فرنسية للاقسام الآتية :

السنة الثانية ابتدائى ٠

السنة الثالثة ابتدائى ٠

السنة الرابعة ابتدائى ٠

10 ساعات للعربية و 10 ساعات للفرنسية و 10 ساعات للمواد العلمية بالفرنسية أيضا ، وذلك لما بقى من الاقسام أى :

السنة الخامسة ابتدائى .

السنة السادسة ابتدائى . حيث يحضر التلاميذ لامتحان الدخول الى السنة الاولى ثانوى .

السنة السابعة ابتدائى . حيث يحضر التلاميذ لامتحان الشهادة الابتدائية .

ان هذا التوقيت يطبق فى 4 255 مدرسة بما تحويه من أقسام وعددها 27 094 .

ان هذا النوع من المدارس قد ورثناه بعد الاستقلال عن النظام السابق وهو يمثل الاكثرية ، وازاءه نوع آخر يتمثل فى المدارس العربية التى كان يتلقى فيها ما يسمى بالتعليم الحر وهو من انجاز جمعية العلماء وجمعيات دينية محلية ومنظمات وطنية . وقد الحقت وزارة التربية معظم هذه المدارس الاخيرة بمدارس التعليم الرسمى ، أما عددها فـ 170 مدرسة وهى منتشرة فى جميع أنحاء الجزائر تضم ما يقرب من 40 000 تلميذ وتلميذة يتلقى فيها التعليم بالعربية على أساس التوقيت الرسمى المشار اليه أعلاه والبرامج الرسمية الموحدة المطبقة فى كل المدارس . ان التلاميذ المتخرجين منها يتابعون دروسهم فى 9 اعداديات و 5 ثانويات عربية ، وتجدر الاشارة هنا الى أن هذه الثانويات العربية الخمس ستقدم هذه السنة ولاول مرة فى تاريخ الجزائر تلاميذها لامتحان القسم الاول من شهادة الباكالوريا (الثانوية العامة) بالعربية . ويلاحظ بمزيد من المسرة أن مستوى هذه الثانويات من حيث البرامج والامتحانات هو نفس المستوى الموجود فى سائر الثانويات الاخرى ، الامر الذى يبشر بمستقبل زاهر للتعريب ان شاء الله .

انهذا التوقيت قد سمح لوزارة التربية الوطنية ان تشغل الاقسام كلها الى الحد الاقصى بواسطة التفويج مع المحافظة على المستوى بقدر الامكان .

أما التعليم بهذه المرحلة فالزامى وبالمجان يبتدىء من سن السادسة الى الثانية عشرة وقد يبقى التلميذ بها الى أن يبلغ الرابعة عشرة قبل الاقصاء ، وتختتم دراسته اما باللحاق بالتعليم الاعدادى والثانوى بعد امتحان ، واما بالاحراز على شهادة الدروس الابتدائية سواء أكان ذلك فى نطاق التعليم المزدوج أم فى نطاق التعليم العربى المحض . ويبين الجدول الآتى توزيع المواد المقرر تدريسها فى المرحلة الابتدائية :

المــواد	السنــة 1		السنــة 2		السنتان 3 و 4		السنتان 5 و 6		
	س	د	س	د	س	د	س	د	
اللغــة العــربية	9	15	9		8		7		بالعربية بما فى ذلك الحساب فى السنة 1
التــربية الخلقيــة والتــربية الــدينية..................		20		20		45	1		
الترٍبية المدنية والتاريخ ...						30	1		
الانــاشيد		20		15		20		35	
اللغــة الفــرنسية			8	35	7	45	7	35	بالفرنسية
الجغــرافيا							1		
الاشياء والاعمال التطبيقية .						45	3	20	
الحســاب	3	45	4	35	5		6	15	
الرسم والاعمال اليووية ..		30	1			40	1		
استــراحة		50	1	15	1	15	1	15	
المجمــوع	15 س		25 س		25 س		30 س		

الأهـــــداف :

1) **التعليـم الابتـدائى :** ان التعليم الابتدائى فى الجـزائر كما هو معروف ومعمول به فى كل بلاد ، تعليم يهدف الى تمكين الطفـل من معلومـات نظـرية وتطبيقية فيما تقدم من المواد التى أشرنا اليها فى الجدول السابق من لغة عربية ولغة فرنسية وحساب وتاريخ وجغرافيا وتربية خلقية وتربية دينية وأناشيد وأشياء وأعمال تطبيقية ورسم وأعمال يدوية • هذا التكوين الاولى الواجب على الحكومة ضمانه لكل من بلغ سن الدراسة ، ينتشل الاطفال من مخالب الاميـة التى تهددهم منذ خروجهم الى حيز الوجـود ، ويبـرز مـواهبهم حتى يسهـل توجيههم فيما بعد توجيها صحيحا فى نطاق البيئـة التى يعيشون بها وحسب ما تقتضيه حاجيات البلاد •

2) **اللغـة العـربية :** لقد أشرنا الى أن التعريب هو أكبـر مشكلـة عرفتها الجزائر بعد استقلالها ، وذلك لان اللغة العـربية المستعملة فى البلاد هى لغـة عامية نتجت عن عدم مراعاة القواعد ودخول المفـردات الاعجمية فيها • وهذه الظاهرة ليست خاصة بالجزائر ، انما هى ظاهرة أشار اليها المؤرخون منذ خروج العرب من شبه الجزيرة العربية واختلاطهم بالشعوب المجـاورة لهم واحتكاكهم بالحضارات الاجنبية ، فمنذ القرن الثالث الهجرى بـدأت اللهجـات والمفردات الاجنبية تغزو اللغة العربية •

وهكذا الى زمن الاحتلال بالنسبة الى الشعوب التى شاءت الاقـدار أن تبقى ردحا من الزمن تحت نير الاستعمار الذى حاول أن يقضى القضـاء المبـرم على أكبر عامل من عوامل مقومات الشخصية ألا وهو اللغة • ولذا كان من الاهداف الاساسية لتعليمنا الابتدائى أن نعود بهذه اللغة المنحرفة الى أصلهـا الفصيـح باحترام القواعد والرجوع الى المفردات والاساليب العربية الصحيحة ، ولا يمنع ذلك من مجاراة العصر ومقتضيات الحياة الجديدة ، والتطور الطبيعى ، وبالتالى يظهر جليا من هنا أنه يجب أن نجعل اللغة العربية الفصحى نهائيا لغة التخاطب والعلم لان اللغة التى لا تستعمل فى التخاطب اليومى ولا تـدرس بها العلـوم والفنون على اختلاف أنواعها مصيرها التخلف ثم الموت •

3) **التـوحيد اللغـوى :** لا يخفى ما لنغمة التـوحيد من جـاذبية ولا يخفى ما لها من أثر فى حياة المسلمين الـدينية والاجتمـاعية والفلسفية واللغوية • واذا اردنا تطبيق هذه الكلمة على المظهر اللغوى ، واذا أردنا العمل بما تقتضيه معطيات التوحيد فى هذا الميدان الخاص ، وجدنا من الواجب الاكيـد الضرورى الحيوى توحيد الامخاخ — اذا جاز هذا التعبير — وبالتالى توحيد الافكار والمشاعر فى مجتمعنا العربى الاسلامى ، ووجب وضع حد للتعدد فى مظـاهر الشخصية الجزائرية ، ولا يتم هذا التوحيد الا عن طريق اللغة ، واللغة مطية الحضـارة ، ووحدة الحضارة تتبع وحدة اللغة • واذا جاز للثقافة أن تتعد جوانبها بدراسة بعض اللغات الاجنبية والاطلاع على الانتاج الفكرى والعلمى فى العالم من خلال تلك اللغات ، فلا بد للحضارة أن تبقى فى الجزائر وبالتالى فى المغـرب العـربى

والمشرق العربى محتفظة بطابعها الخاص العربى الاسلامى ٠ولا ينفى ذلك كما هو معلوم التفتح على الحضارات الاخرى للوصول الى اقصى ما يمكن من الرقى الانسانى ، اذ الحضارات تتكامل كحلقات السلسلة الواحدة ولا تتنافى ٠ ولهذا قررت وزارة التربية الوطنية بالجزائر ادخال اللغة العربية فى التعليم الابتدائى بصفة رسمية وبصفة الالزام ٠ وبدأت منذ سنتين ، ونحن فى الثالثة ، بتعريب السنة الاولى (عام 1964 ـ 1965) مستهدفة التعريب الشامل لكل المواد وبكل السنوات ٠

4) **التكوين الدينى والخلقى :** قال تعالى : « كنتم خير أمة اخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله » صدق الله العظيم ٠ ان الشعب الجزائرى كأشقائه فى المغرب وتونس وليبيا شعب مسلم مؤمن بالله معتز بالدين منتسب الى العروبة ، وهى حقيقة لا مجال للشك فيها ولا مقال ، وصيحة رددتها الصحراء للجبال وتناقلتها الاجيال تلو الاجيال الى أن أكدها الشيخ عبد الحميد بن باديس رحمه الله في وسط الشدائد والاهوال :

شعب الجزائر مسلم   والى العروبة ينتسب
من قال حاد عن اصله   أو قال باد فقد كذب

ثم ان الشعب الجزائرى أمة كغيرها من الامم لا تقوم لها قائمة الا على أساس مكارم الاخلاق التى بعث النبى ، صلى الله عليه وسلم لتتميمها :

ولله در شوقى حين يقول :

وانما الامم الاخلاق ما بقيت   فان هم ذهبت اخلاقهم ذهبوا

لذلك وضعت وزارة التربية الوطنية من جملة الاهداف الاساسية للتعليم الابتدائى التربية الدينية والخلقية لتكوين العضو الصالح فى الاسرة والفرد الصالح فى المجتمع والمواطن الصالح فى الوطن الصغير والكبير ٠ ولا ينجح هذا التكوين الا اذا كان عن طريق اللغة العربية القومية والديانة الاسلامية ، اذ لا يعقل تكوين دينى بالنسبة للمسلمين بلغة اخرى ولا يعقل تكوين قومى بالنسبة للعرب بلغة أخرى ولا يمكن تكوين خلقى بالنسبة لنا جميعا بلغة اخرى ، ولعل هذا من باب تحصيل الحاصل ومن الامور المسلمة ٠ ولذا فان واقع تعليم اللغة العربية فى الجزائر مستوحى من هذه الحقيقة مستهدف لها منذ السنة الاولى للاستقلال ، الشىء الذى لم يكن موجودا من قبل لان سياسة الاحتلال كانت تهدف الى مسخ الدين وافساد الاخلاق لتضعف الروح الدينية وتتلاشى القيم الاخلاقية ٠ فمن الطبيعى حينئذ ان يبنى التعليم الابتدائى على أساس التربية الدينية والخلقية المتلائمة والبيئة الاسلامية المتجاوبة مع الاخلاق المحمدية ٠

5) **التكوين العلمى والتقنى :** ولما كانت هذه الاجيال الحاضرة تعيش فى عصر بلغت فيه الحضارة العلمية والتقنية أوجها كان لزاما على الشعب الجزائرى

أن يلتحق بركب هذه الحضارة اذ كل من لم يتقدم سيتأخر (كما يقال) • ولذا وضعت وزارة التربية والتعليم من جملة الاهداف المقصودة فى نطاق التعريب التكوين العلمى والتقنى لاعداد الاطارات الكافية واللازمة لتسيير البلاد ، وهذا التكوين العلمى والتقنى يبدأ فى المرحلة الابتدائية فى نطاق الساعات المخصصة لمادة الحساب ومادة الاشياء والاشغال اليدوية والاشغال التطبيقية لتعود الطفل منذ نعومة اظفاره على اكتساب العادات الفكرية والعقلية من ضبط ودقة ووضوح وتفكير واستنتاج ، الشيء الذى يجعله مستعدا لمتابعة دراسته الثانوية والعالية فى هذا الاتجاه حسب ما تقتضيه حاجيات البلاد •

ولقد بدأنا بتعريب كل المواد فى السنة الاولى بما فيها الحساب ليكون التلميذ قد تغذى لأول اتصاله بالمدرسة بلغته القومية وليكون واثقا من لغته حتى لايكون هناك مركب نقص ناتج عن الفكرة التى تدعى بأن اللغة العربية لا تستطيع أن تكون لغة العلم والتقنيات ، فتكون هناك حينئذ لغتان لغة الأدبيات واللسانيات والقواعد والخطب وما شاكل ذلك ولغة أخرى للعلوم والتقنيات تجارى العصر ومقتضيات الحياة • وليس الذنب ذنب اللغة العربية كما هو معلوم انما القضية قضية تكوين المعلمين ، قضية عمل وابحاث ودراسات ووقت وكلها عوامل لها دخل فى الموضوع •

تلك هى الاهداف العامة الكبرى التى تعمل وزارة التربية والتعليم على بلوغها وتحقيق مقتضياتها •

أما الاهداف الخاصة فتتجلى من كل مادة من مواد البرامج المقررة لكل سنة من سنوات المرحلة الابتدائية التى نحن بصددها •

1) المواد التى تدرس باللغة العربية هى :

أ ـ السنة الاولى (تحضيرى أول) ، القراءة والمحفوظات والخط والحساب والرسم والاناشيد والتربية الدينية والخلقية (المجموع 15 ساعة فى الاسبوع)•

ب ـ السنة الثانية (تحضيري ثان) المحادثة والقراءة والخط والاناشيد والمحفوظات والتربية الدينية والخلقية (10 ساعات فى الاسبوع) •

ج ـ السنتان الثالثة والرابعة (ابتدائى أول وابتدائى ثان) : التعبير الشفهى والنحو والقراءة والخط والتمارين الكتابية والاناشيد والتربية الدينية والخلقية والتربية المدنية والتاريخ (المجموع 10 ساعات فى الاسبوع) •

د ـ السنتان الخامسة والسادسة وقسم انهاء الدروس الابتدائية (متوسط أول وثان وقسم تحضير الشهادة الابتدائية) : القراءة والنحو والصرف والانشاء واللغة والتعبير الشفهى وقواعد الاملاء والمحفوظات والاناشيد والتربية المدنية والتاريخ والتربية الدينية والخلقية (المجموع 10 ساعات فى الاسبوع) •

أما المواد التى تدرس باللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية فهى كما يلى :

السنة 2	المواد	التوقيت الاسبوعى	
		ساعات	دقائق
تحضيري ثان	محادثة	3	45
	قراءة	3	45
	خط		65
	حساب	4	35
	رسم واعمال يدوية .	1	
	استراحة		50
	المجموع	15 س	

السنة 3 و 4	المواد	التوقيت الاسبوعى	
		ساعات	دقائق
ابتدائى أول	لغة	7	45
وابتدائى ثان	حساب	5	
	اشياء واعمال تطبيقية		45
	رسم		40
	استراحة		50
	المجموع	15 س	

السنوات 5 و 6 وانهاء الدروس	المواد	التوقيت الاسبوعي	
		ساعات	دقائق
متوسط أول ومتوسط ثان وقسم انهاء الدروس الابتدائية	قراءة	2	30
	انشاء	I	30
	لغة		35
	تعبير		30
	نحو		40
	صرف		30
	املاء	I	
	محفوظات		20
	رسم وأعمال يدوية .	I	
	جغرافيا	I	
	حساب	6	I5
	أشياء وأعمال تطبيقية	3	20
	استراحة		50
	المجموع	20 س	

ملاحظة : من المتوسط الثانى يتقدم التلاميذ الى امتحان الدخول الى السنة الاولى ثانوى وفى قسم انهاء الدروس الابتدائية يتقدمون الى امتحان الشهادة الابتدائية وهو قسم يؤوى التلاميذ الذين تجاوزوا السن المشترطة فى الدخول الى الاولى ثانوى .

فهذه المواقيت والبرامج خاصة بالمدارس المزدوجة اللغة، واذا قلنا مزدوجة اللغة فان هذه التسمية ظاهرة جديدة نشأت بعد الاستقلال ، اذ كل المدارس كما تقدم كانت فى عهد الاحتلال فرنسية صرفة ، فكان لزاما علينا بحكم التاريخ واللغة والدين واختيارات الثورة ومطامح الشعب الجزائرى أن أدخلنا اللغة العربية فى كل مرحلة من مراحل التعليم لاسترجاع الشخصية وتأكيدها وتركيزها ولتربية ناشئتنا تربية صالحة واقعية حسب ما تقتضيه امكانياتنا من حيث الاطارات المعربة ثم ان وضعية ازدواج اللغة ونظام تعليمنا الحاضر ان هى الا مرحلة انتقالية موقتة قد استهدفناها للوصول تدريجيا الى التعريب الشامل فى الوقت المناسب عند توفر الاسباب والشروط .

أما المدارس العربية فانها تسير على نفس المواقيت والبرامج المتقدمة غير ان

المواد المذكورة تدرس كلها بالعربية باستثناء الساعات المخصصة لتدريس اللغة الفرنسية مع الملاحظة أن الوزارة قد قررت توحيد النظام التعليمي لتصبح المدرسة الجزائرية مدرسة واحدة ٠

أما الاهداف الخاصة فانها متجلية من كل مادة ومحتوياتها ، ولقد وضعت فى نطاق المبادىء المعروفة لفن التربية وعلم النفس من جهة ، ومما يستهدفه عادة تعليم المرحلة الابتدائية من اعطاء الطفل الادوات الاساسية لكل ثقافة وتمكينه من الوسائل الاولى لاكتساب المعرفة تمكينا من شانه ان يبرز مواهبه الكامنة فيه ، ويؤهله بالتالى بعد خروجه من المرحلة الابتدائية لأن يتصدى الى ممارسة التعليم الثانوى والعالى فيما بعد ان توفرت فيه شروط العمر وسمحت بذلك ظروفه الخاصة ، حتى يكون عضوا صالحا وناشطا ونافعا لاسرته ووطنه وقوميته والانسانية جمعاء ان اقتضت الحال ٠

الطـرق والاسـاليب :

ان الطرق والاساليب المستعملة فى تدريس المواد المقـرر تلقينهـا بالعـربية مبنية على أساس التشويق والترغيب والحيوية والتنسيق مثلما نشـاهد ذلك فى المواد المدروسة باللغة الفرنسية ، حتى لا يكون هناك فرق بين هذه وتلك ٠ ففى جميعها روعيت القواعد الاساسية لنمو الطفولة وميولها وغرائزها وطبائعها ومواهبها الطبيعية ٠

وبالرغم من قصر التجربة فى هذا الباب ، وبالاعتراف بأننا ما زلنا نتعلم كل يوم ، فان المصالح التربوية التابعة لوزارة التـربية الـوطنية واصلت جهودها ووضعت طريقة جديدة لتعليم القراءة والمحادثة للتلاميذ الجزائريين فى الاقسام الصغيرة ٠ وقد وضع الطريقة مربون جزائريون وطبقها المعهد التربوى الوطنى وشرع المعلمون فى استعمالها فى بداية السنة الدراسية 66 ــ 1965 ، ويعرف الكتاب باسم « مـالك وزينـه » ٠ أما الطريقة فقوامها التمثيل بواسطة صور متحركة وكلمات وجمل متحركة تعلق على لوحـة وبـرية بتدرج محكم ، وتلقى اسئلة حول كل ذلك من طرف المعلم ، وترد الاجوبة من طـرف التـلاميذ الذين يقومون هم انفسهم من بعد ذلك بالادوار التى قامت بها الصور المتحركة المعلقة ، فتنشرح صدورهم وتنطلق السنتهم وتسجل ذاكرتهم السمعية والبصرية كل ما يقع تحت سمعهم وبصرهم ٠ وهذه الطريقة قد اعجب بها المعلمون ونستطيع أن نقول بأنها اسفرت عن نتائج ايجابية حسنة ، غير أنهـا ما زالت فى طـور التجربة ٠ ولقد اعدت الوزارة كل الوسائل السمعية والبصرية وقررت تنظيم ندوات تربوية لتكوين المعلمين والمستشارين والمفتشين ، وتعويدهم على هذه الطريقة الجديدة التى تتيح للاطفال فرصة التفكير الكافى لتنمية قدرتهم على فهم وهضم الجمل والكلمات والحروف فى اقرب وقت ٠

ان وزارة التربية الوطنية لا تألو بهذا فى تطوير طـرق التدريس بما يمكن التلاميذ والطلاب من انتهاج الاسلوب العلمى فى التفكير والقـدرة على الكشف والعمل المنتج بما يجعلهم أكثر قدرة على الاسهام الفعال بعد تخرجهم من تأدية اعمالهم فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ·

واذ نحن بصدد الكلام على الطرق والاساليب لا يفوتنا أن نشير الى أن الطرق والاساليب مهما كانت وأيا كان نوعها ، لا تكون لها فعالية ولا يرجى منها خير أو نفع الا اذا كان من يستعملها ذا كفاءة ومقدرة · فمسألة الطـرق والاساليب منوطة بكفاءة المعلمين وتكوينهم ، لان المعلـم الكفء قـادر على خلـق وسـائله التعليمية وبث الروح فى كل طريقة وكل اسلوب · ولذا أولت وزارة التـربية الوطنية عنايتها بتكوين المعلمين فى نطاق ندوات تربوية مرتين أو ثلاث مرات فى كل شهر ، تقام اثناءها محاضرات وتلقى دروس تطبيقية وتنظـم حـولها مناقشات وتستخلص وصايا ونصائح وارشادات يعمل المعلمـون على تطبيقهـا والسير على ضيائها · وبالاضافة الى هذا التكوين المهنى المعتـاد قـررت ايضا انشاء شعب عربية صرفة فى دور المعلمين للتكوين المنتظم يدوم ثلاث سنوات وتخصص السنة الرابعة للتدريب والتطبيق ، حتى اذا اسند للمتخرجين منهم تعليم اللغة العربية كنا على يقين من أنه سيبنى على أساس متين ·

تلك هى الطرق والاساليب التى ننوى تطبيق البـرامج المقـررة بواسطتها لبلوغ الاهداف التى رسمناها ، مع العلم أن الطريق شاقة طويلة وأن جوانب النقص لا محالة كثيرة وان الامكانيات فى الظروف الراهنة محـدودة · غير أننا نؤمن بالنجاح لا سيما اذا تكتلت الجهود بين الاقطـار الشقيقـة فى هذا الميدان العظيم الشريف ، وتضامن المغرب العربى فى السراء والضراء قصـد العمل على بعث حضارتنا المشتركة من مرقدها والسير بأجيالنا قدما الى الامام فى ظل القرآن والعربية والعلم ، حتى تلتحق بالرعيل الاول بين الامم المتقدمة الراقية وهى متمسكة بشخصيتها معتـزة بـدينها فخـورة بعروبتها شـاعرة بدورها العظيم فى حقل النشاط الانسانى ·

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ·

كلمة الوفد المغربى

ألقاها السيد عبد الكريم حليم

قبل ان اتحدث عن واقع تعليم اللغة العربية فى المدارس الابتدائية ارى من الضرورى ان القى نظرة عجلى على كيفية تنظيم هذا التعليم قبل ان يصبح على ما هو عليه ·

فقد مر التعليم الابتدائى بمراحل أشير اليها بايجاز فيما يلى :

1 ـ قبل الحماية وفى السنين الاولى من الحماية :

مدارس التعليم الابتدائى عبارة عن كتاتيب لتحفيظ القرآن ، يقبل فيها التلاميذ من السن الخامسة الى ما بين العاشرة والخامسة عشرة · فلم يكن فيها تدريس للغة العربية ، اذ لم يكن يستطيع المتخرج منها لا فهم نصوص بسيطة ولا قراءة النصوص غير المشكولة قراءة سليمة من الاخطاء · فكانت الغاية من هذا « التعليم الابتدائى » ـ ان صح هذا التعبير ـ تحفيظ القرآن وذلك بالنسبة لعامة التلاميذ · واما بالنسبة لخاصتهم ، وهم طائفة قليلة جدا ، فقد كان تحفيظ القرآن غاية ووسيلة ، وسيلة الى دخول مدرسة عليا ، إما « القرويين » فى فاس أو « ابن يوسف » فى مراكش · وفى هاتين المدرستين يتعلم الطالب اللغة العربية والعلوم الدينية بالطرق العتيقة · وتستمر فيهما الدراسة الى السن العشرين أو الخامسة والعشرين ·

2 ـ من الحماية الى سنة 1947 :

فى هذه الفترة انشئت المدارس الابتدائية العصرية ، وهى ثلاثة اصناف :

- المدارس الحضرية أو مدارس ابناء الاعيان ·
- المدارس الصناعية ·
- المدارس القروية ·

ويبدو من دراسة البرامج والحصص التى كانت تطبق بهذه المدارس ان الغاية من التعليم كانت فتح نوافذ للمتعلمين على العالم غير العربى • فقد كانت حصة التعليم العربى لا تتعدى ربع ما يدرس بالمدرسة الابتدائية • ذلك ان التلاميذ كانوا يتلقون :

- فى الصنف الاول بين ساعة وساعة ونصف من المواد العربية (لغة واخلاق وقرآن) فى اليوم •

- فى الصنف الثانى نصف ساعة •

أما فى الصنف الثالث ، فلم تكن تدرس المواد العربية الا فى النادر لعدم توفر الاستاذ ، بل لعدم الرغبة فى ايجاده •

أما المواد اللغوية نفسها ، فلم يكن يدرس منها الا النحو والتلاوة والخط والاملاء •

ولم تكن هناك كتب ذات طابع مغربى يعتمد عليها المعلم للتدريس ، وانما كانت طائفة هامة من المعلمين يعتمدون على معارفهم الخاصة ويرجعون فى دروس النحو بصفة خاصة الى الكتب التى تعلموا فيها هم انفسهم ومنها الالفية والاجرومية ، وكذلك كانوا يفعلون فى دروس الدين • ولم يكن هناك الا كتاب واحد قرر استعماله فى دروس التلاوة وقد استورد من الشرق العربى •

على ان هؤلاء المعلمين لم يسبق لهم ان تعلموا صناعة التدريس ، وانما كانوا يسلكون فى تعليمهم الطرق التى يوحى اليهم بها حدسهم واجتهادهم •

3 – من سنة 1947 الى سنة 1956 ، وهى سنة اعلان الاستقلال :

فى هذه المرحلة ارتفعت حصة المواد العربية الى عشر ساعات فى الاسبوع . وكان مجموع حصة التعليم الابتدائى 30 ساعة فى الاسبوع •

وادرجت بعض المواد الجديدة وهى المحادثة فى السنتين الاوليين وتاريخ الاسلام وتاريخ المغرب والانشاء فى سائر الاقسام •

وقد جاء هذا « الاصلاح » فى التعليم نتيجة لمطالب الشعب التى عبر عنها فى سنة 1944 عندما طالب بالاستقلال • وفى هذه المرحلة بدت بعض العناية بتدريس اللغة العربية • فانتدب للاشراف على التعليم العربى ثلة من المفتشين اكبوا على تأليف كتاب امدوا به معلمى اللغة ، وقد اودعوا فيه طائفة من النصائح والارشادات العامة فى التربية والتعليم وجداول الحصص والبرامج الجديدة • وفى هذه الفترة انشئت ثلاث مدارس لتكوين المعلمين •

وفى هذه المرحلة ايضا انشئت مدارس حرة ، برامجها عربية صرف • وبذلك ساهمت فى نشر اللغة العربية فى بعض الاوساط •

وقد كان نظام التعليم فى شمالى المغرب – الذى كان خاضعا للنفوذ الاسبانى – يختلف عن نظام المنطقة الجنوبية • فلم يفرض تعميم اللغة الاسبانية فى المنطقة الشمالية كلها ، وانما كانت حصة اللغة العربية اكثر منها فى غيرها • اضف الى هذا ان الاسبان اذنوا لعدد لا يستهان به من الطلبة بالرحلة الى الشرق العربى من اجل طلب العلم •

ومنذ 1956 اتخذ التعليم الابتدائى اتجاها آخر وخاصة فى اطار التصميمين الخماسى (1960 – 1964) والثلاثى (1965 – 1967) • ويهدف هذان التصميمان الى غايات أربع هى :

التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة• وقد فصلت مواد التعليم فى الابتدائى حسب الجدول الملحق رقم 1 •

وقد حورت البرامج والحصص بحيث ارتفعت حصة المواد اللغوية واصبحت اللغة القومية لغة التدريس فى كل المواد • وبذلك اتخذنا وسيلتين لرفع

مستوى تدريس اللغة العربية من حيث الكم :

– الوسيلة الاولى وهى وسيلة مباشرة : الزيادة فى حصة اللغة نفسها •

– الوسيلة الثانية وهى وسيلة غير مباشرة : تعريب سائر المواد ، فاصبح الهدف من تدريس اللغة العربية فى المدارس الابتدائية تزويد التلاميذ بثروة لغوية بسيطة ومتينة وعملية تمكنهم :

1) من ادراك ما يقرؤون وما يسمعون فى حياتهم اليومية •

2) ومن التعبير بوضوح وبدون تكلف عما يريدون التعبير عنه •

3) ومن تنمية مداركهم ومعارفهم وثقافتهم العامة اذا ما انتقلوا الى السلك الثانوى ، أو خرجوا للعمل •

وقد فصلت المواد اللغوية حسب الجدول الملحق رقم 2 •

أما فى ميدان التأليف ، فقد ظهرت حركة نشيطة نتج عنها تأليف عشرات الكتب فى مختلف المواد اللغوية • وقد أدت حرية التأليف المدرسى الى اذكاء روح التنافس بين المؤلفين والناشرين • وقد عينت فى وزارة التربية الوطنية لجنة تسهر على انتقاء الصالح من الكتب واقرار استعماله •

وفى ميدان التكوين ، تعمل الآن الوزارة على تكوين 1 200 معلم كل سنة ، يختار هؤلاء المترشحون من بين الحاصلين على شهادة التعليم الثانوى •

أما البرامج وطرق التدريس ، فلم يطرأ عليها تغيير ذو بال منذ سنين طويلة • وقد أصبحنا فى امس الحاجة الى مراجعتها وتعديلها حتى تساير العصر الذى نعيشه وتلبى حاجات الطفل • وسنضطر ، من ثم ، الى اعادة النظر فى تأليف الكتب الابتدائية عامة ، وكتب اللغة خاصة •

ذلك اننا لاحظنا ملاحظات هامة منها :

- ان اللغة التى نعلمها الطفل هى فى اغلب الاحيان لغة أدبية اكثر منها عملية وعلمية •

- اننا نعلمه ، غالبا ، لغة تكاد تكون غريبة عنه ، بعيدة عن اللغة التى يتحدثها فى منزله وفى الشارع وحتى مع معلمه ورفاقه فى غير اوقات الدروس •

- ان الطرق التى نسلكها فى تدريس المحادثة لم تعد صالحة ، اذ ان واضعيها اقتبسوها من طرق تدريس المحادثة الفرنسية ، وهى لغة اجنبية تدرس بطرق غير الطرق التى يجب اعتمادها فى تعليم العربية •

- ان الحصيلة اللغوية التى تتوفر لدى الطفل فى نهاية دراسته الابتدائية هزيلة لا تغنى كثيرا • ونورد هنا نتيجة بحث قام به خبير من خبراء اليونسكو : فقد قام باحصاء عدد الكلمات والتعابير التى يحصلها التلميذ الاوروبى اثناء دراسته الابتدائية ، فوجد عددها 1 800 تقريبا • ثم أحصى عدد المفاهيم التى يحصلها من هذه الكلمات ، فوجد عددها 1 400 • وقد قام باحصاء مماثل لحصيلة التلميذ العربى ، فوجد عدد الكلمات والعبارات 1 500 وعدد المفاهيم 500 فقط ! ولا يخفى ان مرد ذلك الى العدد الوافر من المترادفات التى تعج بها اللغة العربية • ففيم اقحام عديد المترادفات فى ذهن الطفل وحشوه بها اذا لم يستفد عددا مماثلا من المفاهيم ، لا سيما وان الحضارة سائرة بسرعة وأن تكيفنا مع عصرنا سائر ببطء ، فالركب لا ينتظر والوقت لا يرحم •

- ان اللغة التى ندرسها فى ما نسميه دروس المحادثة هى لغة كتابية أدبية تحريرية ، لا لغة تخاطب ، فأصبحت الدروس تصطبغ بصبغة الصنعة

والتكلف اللذين يعوقان التلميذ عن الحديث الحر ، فيحجم عن التعبير عما يجيش بخاطره ، ولا يرضى رغبته الطبيعية فى الكلام ــ وما أشد رغبة الاطفال فى الكلام ــ وانما يجهد نفسه فى ارضاء رغبة معلمه فى المحادثة بالطريقة التى يرضاها المعلم وبالعبارات والصيغ التى يختارها المعلم • فأين نحن من التلقائية التى تنتج من اهتمام الطفل بما هو بصدده وتبعث فيه الرغبة فى التعبير الحر عن افكار سنه وبيئته وعصره •

ــ ان الطفل الذى يقرأ نصا عربيا غير مشكول يعانى من الصعوبة والجهد ضعف ما يعانيه تربه الاوروبى الذى يقرأ نصا فى لغته •

واننا عازمون بعد رفعنا مستوى تدريس اللغة العربية من حيث الكم أن نحرص على رفعه من حيث الكيف • وسنحقق ذلك حسب المراحل الآتية :

فى مرحلة أولى سنعمد الى البرامج الحالية ونعدلها ، فنحذف بعض مواضيعها لعدم موافقتها لرغبات الطفل وعدم مسايرتها لمحيطه ، ثم نضيف مواضيع شيقة بالنسبة اليه ومستقاة من واقعه ومحيطه العصرى والبيئى • بعدئذ نأخذ فى احصاء المفردات والعبارات والادوات اللغوية التى ينبغى أن تكون لغته الاساسية • وسنحرص على محاولة تذليل الصعوبات التى يلقاها فى تحصيل لغة تخاطب فصيحة وبسيطة مرنة يكون منطلقها لغته العامية ، هذه اللغة التى تشتمل على عدد وافر جدا من مفردات الفصحى وتعابيرها • وسنسعى الى تنقيح لغة الطفل العامية وتجريدها من الالفاظ والتعابير التى لا تنتسب الى الفصحى ، ثم نطعمها بالالفاظ والتراكيب التى يحتاج اليها الطفل للتعبير عما حوله ، وستكون هذه الالفاظ والتعابير التى اشتملت عليها اللغة الاساسية هى المادة الخام التى ستستعمل فى اعداد البرامج ، وبالتالى فى تأليف الكتب •

وبالاضافة الى كل هذا ، نوصى بألا يقدم للطفل ، سواء فى دراسة المواد اللغوية أو غيرها ، الا نصوص مشكولة شكلا تاما ، وبذلك نجنبه عناء البحث عن الحركات والوقوع فى الخطأ ــ الذى قد يعلق بذهنه احيانا ــ ونجنبه أيضا التردد فى القراءة الذى يعوقه غالبا عن تتبع المعنى • ان كل هذه الجهود التى يبذلها التلميذ فى البحث عن الحركات تكاد تكون سلبية ، وما أحوج الطفل الى توفيرها وصرفها فى تفهم ما يقرأ وفى تمثله ، وذلك بيت القصيد •

على ان هذه التعديلات والاصلاحات التى ننوى القيام بها لن تؤتى أكلها ما لم نعد النظر فى تكوين المعلم • ذلك أن أنجع الطرق وأفيد البرامج واحسن الكتب قد تبقى عديمة الجدوى فى يد معلم قليل التكوين أو عديمه •

فعسى أن تتضافر جهودنا وتتكامل تجاربنا حتى نبلغ بتعليمنا ما ننشده له من ارتفاع المستوى كما وكيفا •

جـدول رقـم I

المـواد / السنـوات	المـواد اللغـويـة	الحسـاب	التاريخ والجغرافيا والاشيـاء	المـواد الاخـرى	اللغـة الفـرنسية
السنـة الاولى	7 س و 5 د	2 س و 30 د		4 س و 10 د	
السنـة الثـانية	12 س و 30 د	5 س		9 س	
السنـة الثـالثة	7 س	3 س و 45 د	2 س	5 س و 45 د	9 س
السنـة الـرابعة	8 س	3 س و 45 د	2 س	5 س و 45 د	9 س
السنـة الخـامسة	8 س	3 س و 45 د	2 س	5 س و 45 د	9 س

جـــدول رقـــم 2

السنـــوات / المـــواد	السنــة الاولى	السنــة الثـانية	السنــة الثـالثة	السنــة الـرابعة	السنـة الخـامسة
التــلاوة	2 س و 30 د	5 س	2 س و 30 د	2 س و 30 د	2 س و 30 د
المحفوظـات	20 د	1 س	45 د	30 د	30 د
المحادثة وتركيب الجمل ...	2 س و 45 د	3 س و 45 د	1 س و 15 د		
الامـلاء	45 د	1 س و 30 د	30 د	30 د	30 د
الخـط	45 د	1 س و 15 د	30 د		
النحـو والصـرف			1 س و 30 د	2 س	2 س
الشكـل				1 س	1 س
الانشـاء				1 س و 30 د	1 س و 30 د

الكتب المدرسية

المستعملة لتعليم اللغة العربية

نقد محتواها من حيث :

- المفردات المستعملة ومدى تمشيها مع ما يحتاج اليه الطفل واقعه .
- الصيغ والتراكيب وهل هي خاضعة لتدرج محكم .
- المواضيع .

البسطة التى قدم بها للموضوع

الاستـاذ عبد السـلام يـاسين

عضـو الـوفد المغـربى

الحمـد لله وحـده ،

حضـرات السـادة ،

هدفنا فى هذا المحفل المحترم الاطلاع على ما يجرى فى الاقطار الشقيقة من تطور فى التعليم وأساليبه ووسائله ·

وان كانت لغة التعليم جديرة بكل اهتمامنا ، اذ هى قوام كيـان الامـة ، ومرآة شخصيتها ، فان الكتاب المدرسى هو الصورة العملية الملمـوسة التى تتخذها لغة التعليم وهى تؤدى مهمتها التبليغية ·

واننى اذ اتحدث اليكم اليوم فى هذا الموضوع استند على دراسة قام بها منذ حين الاستاذ أحمـد الاخضـر مدير المعهد الوطنى للتعـريب بطلب من وزارة التربية الوطنية ·

يقول الاستاذ الاخضـر :

يجب ان يكون مضمون الكتاب المدرسى محتويا على نوعين أسـاسيين من المعلومات : نوع يتصل بمفاهيم العلوم الضـرورية المشتـركة بين البلـدان الراقية والتى تلبى حاجة التحاقنا بصف هذه البلدان ، ونوع يتصل بمفاهيم قيمنا الوطنية التى نريد ان يكون عليها مواطننا الصالح · وبناء على هذا يجب ان يكون الكتاب الاداة الصالحة لبلوغ هذه الغاية باحتـوائه على القـدر العلمى للمستوى المشترك بين الدول الراقية ، اى ان يحتوى درجة بدرجة وأكاد أقول حرفا بحرف على ما يكسبه الطفل الاجنبى فى هذا الميدان أيا كان بلـده وأية كانت لغته من الامم الاوروبية ·

وهذا الكتاب العربى الذى يوجد فى ايدى ابنائنا يصحبهم دوما ويؤثر عليهم تأثيرا مباشرا ، هل هو أداة صـالحة ؟ هل تتجسـم فيه تلك الاهـداف التى صممنا العزم على ادراكها من حيث المعلومات العلمية ومن حيث القيم الوطنية ؟ كتابنا هذا الذى به يتكون التلميذ بفهمه وحفظه له والتمرن على ما فيه فنحكم عليه ونمنحه اعتمادا على ما فى ذلك الكتاب من معلومات ونمنحه الشهـادات ليصبح معلما أو مهندسا أو طبيبا أو محاميا أو تقنيا الخ ، هل هو فى المستوى المحدد أعلاه بالنسبة الى المحتوى العلمى عند الامم الراقية ؟

الجواب فى نتيجة المقارنة بين الكتاب العربى وبين الكتاب الاوروبى وبالخصوص الكتاب الفرنسى ، لانه بامر الواقع يمثل التعليم الذى نعرفه احسن من غيره • وفى الحقيقة فان الكتاب الفرنسى هو مرآة الكتب الاوروبية لما قمنا من مقارنات بينه وبين الكتب الاوروبية الاخرى •

مقارنة النصوص :

فى المطالعة :

النص الفرنسى : حى ، موح بافكار وعواطف ، واصف بتفتيح الآفاق ، مشوق للمطالعة والانشاء ، ملء بالطرافة والبساطة •••

النص العربى : جاف ، غير موح ، واصف بالسرد القليل ، غير مشوق ، بسيط بل ساذج •••

الدروس :

النص الفرنسى : مضبوط ، مفصل ، مشجع على الملاحظة ، موح بالتشبيه بين الاشياء المحيطة بالتلميذ ، غنى بالمصطلحات •••

النص العربى : غير مضبوط ، مجمل ، ليس فيه ما يحض على التبصر والملاحظة ، موح بالقدرة الالهية فى صنع الانسان ، قليل المصطلحات ، واعظ •••

النص الفرنسى : مهد للتلميذ ، آخذ بيده لممارسة الدرس ، مشرك اياه فى توسع الدرس ، منبه للفروق ، مضبوط ، منطقى فى تسهيل وتبسيط (من النقطة الى الخط الى السطر) •

النص العربى : غير مهد ، غير آخذ بيد التلميذ ، غير مضبوط ، غير منطقى (من الخط الى الاشكال الى السطر النقطة) •

ومن تأمل جيدا مقارنة أنواع الكتب فى اللغتين لكشف أشياء اخرى غير هذه ، ولا تضحت له ما هى عليه كتبنا بصفة عامة من فراغ علمى وفقر فكرى مما يفسر ازمة الثقافة العربية التى امتلأت صفحات مجلاتنا وجرائدنا بالاسئلة عنها والتأسف عليها • والثقافة انما هى نتيجة اختمار المعلومات والعواطف والافكار داخل النفس البشرية ، فاذا كانت مواد الاختمار قليلة كان الاختمار ناقصا • وبدهى أن الثقافة تعبير عن ذلك الاختمار ، فاذا نقص التعبير نقصت الثقافة • وبديهى ان المعلومات والعواطف والافكار تقتنى وتكتسب بالالفاظ كما ان بعضها يكتسب بالمشاهدة والتأمل والتجربة ، فاذا نقصت الالفاظ نقصت المعلومات والعواطف والافكار ، اى انها لا تبرز بالتعبير فلا تعرف وبالتالى لا تفيد •

المحـــادثـــة :

فالمعلومات والعواطف والافكار التى توجـد فى الكتـاب العـربى ناقصـة بالنسبة الى المعلومات والعواطف والافكار التى يحتوى عليها الكتاب الفرنسى ، ولو كان هذا النقص ضئيل النسبة لما اكترثنا لذلك • أما وقد رأينا ان النسبة منخفضة انخفاضا مدهشا فقد وجب علينا ان نبوح بالامر وان نـدق جـرس الخطر ، لا سيما ان المستوى منوط بهذه النسبة ومع استواء التعليم يحصـل التقدم ومع انخفاضه يحصل التأخر • والخطر يكمن لا فى ان هـذه النسبـة تقرب من 40 % ، ولكن فى انها أولا نسبة انخفاض انطلاقية بمعنى انها تزيد انخفاضا صعدا مع مراقى التعليم (تتفاوت حسب المواد طبعا) ، ثانيا انها فى الحقيقة ليست 40 % اذ ان هذه الـ 40 % هى رقم انخفـاض الكتب العـربية (كيفما كان العربى وايا كان بلاده) فى التحضيرى الكامل بالنسبة الى نصف التحضيرى الفرنسى ، وثالثا انها اخفض من ذلك كلـه اذا اعتبـرنا ان جل مدارسنا (ما عدا فى الشمال) تطبق التناوب فى التحضيرى • ولم اقم بتقدير هذه النسبة المفجعة احصائيا مستوعبا ولكننى اقدرها بما يقـل عن 20 % على اكثر تقدير ، ومعنى هذا كله ان الناشىء المغربى لن يلحق فى تكوينه الناشىء الفرنسى ولو كان ذلك فى الميادين الادبية ، فبالاحـرى فى الميـادين العلمية والتقنيـة •

ولكن حقيقة الامر ليست فى عدد الكلمات بـل فى فعاليتهـا بالنسبـة الى الواقع وللمفهوم والفكرة • فان الطفل اول ما يتعلم الحروف بواسطة اسماء ما يحيط به من الاشياء التى يعرفها • ومن المسلـم به ان ما يحيط بالطفـل فى الوسط الحضرى يختلف عما يحيط به فى الوسط البـدوى • والاشيـاء التى يعرفها طفلنا فى سن السادسة كثيرة ولكنه يعرفها بالعامية • مثال ذلك فى الاسماء : خيزو (جزر) كرموس (تين) وشطابة (مكنسة) وفى الافعال : دار يدير (عمل يعمل) وناض ينوض (نهض ينهض) وشاف يشوف (رأى أو نظر) باش (لـ أو كى) ومنين (لما او عندما) ولهيه (هناك) • بعكس الطفل الفرنسى الذى تكاد جل الفاظه الشفوية تطابق الفاظ كتابه •

وعلى ضوء هذا المبدإ يجب أن نعلم طفلنا الالفاظ الفصيحة المقابلة للاسماء العامية التى فى ذهنه والتى يمارسها كل يوم وذلك بالتدريج مثل : خبز ولحم وفراش وقط (لا « هر » فى المرحلة الاولى) وخيمة ودار وعيـن وسـن (لا « ناب » ولا « ضرس » ولا « قاطعة » فى المرحلة الاولى) وغزال (لا « ظبى » فى المرحلة الاولى) ، ثانيا أن نطلعه على ما يوجد فى بلاده خـارج وسطه فى مرحلة ثانية ، وثالثا على ما يوجد عند غيرنا من البلدان الاخرى•وبعبارة اخرى نسهر على تكوينه من حيث حاضر بلاده وحاجياتها (التكوين الوطنى) ، ثم تكوينه من حيث حاضر العالم الذى يعيش فيه (التكوين الانسانى العالمى) ، حتى يتلائم فكره الفتى مع حاجيات وطنـه الصغيـر وينسجـم فيما بعد مع

مقتضيات وطنه الكبير وهو الانسانية جمعاء • اما اثقال فكر الاطفال فمن السذاجة بمكان ، اذ عقول ابنائنا فارغة من المعلومات ومن العربية فيجب سد ذلك الفراغ قبل كل شيء •

جل المربين ضد هذا المذهب لما تبينوه من قدرة الفكر البشرى على الاستيعاب باحصائيات وآلات خاصة• واتذكر اننا فى صبانا لما كنا فى المدارس الفرنسية الاسلامية كما كانت تسمى آنذاك ، تعلمنا بلغة اجنبية جميع اشياء الحضارة عن وسطنا فى ذلك الزمن • واتذكر الى يومنا هذا ، اذ ما زالت راسخة فى ذاكرتى ، تلك الصور باسمائها المطبوعة باللون الاحمر التى كنت أراها على جدران القسم وفى الكتاب الفرنسى ، من قطارات ومحطاتها وأثاث أوروبى مرتب حول المدخنة فى الصالون والبيانو بارز فى جانب اللوحة ، ومن بواخر على البحر ماخرة يتعالى بخارها فى السماء • كما اتذكر تلك الصور الخاصة بالعرب والبدو ، ورجالهم راكبون على افراسهم والمكاحل مرفوعة فوق رؤوسهم ، ونساؤهم جالسات أمام الخيمة فى صف واحد ، كل واحدة مشتغلة بعمل من اعمال تحضير الغذاء ، هذه تعجن وتلك تفتل واخرى أمام الفرن تدفع بالحطب الى النار • كل هذا وأنا كنت أسكن فى قعر مدينة فاس ولم أكن قد رأيت من قبل لا قطارا ولا باخرة ولا بيانو ، لكن مخيلتى الفتية كانت تحلق بى فى ذلك العالم الذى كان يبدو لى مثاليا ، وشد ما كان شوقى عظيما لرؤيته والتعرف عليه والسفر اليه على متن ذلك القطار وتلك الباخرة ، والعزف على ذلك البيانو ، والحصول على أثاث تلك المنازل الجميلة ، لأن الطفل يستهدف الحركة والمغامرة ويصبو الى المزيد من التعرف على كل شيء وبالخصوص على ما لا يحيط به من الغريب والجديد فى كل ميدان •

والتعليم اذن مرحلتان : مرحلة ادماج الطفل أولا فى وسطه حتى لا يقتلع عنه ، ويكون ذلك بتسديد لغته الفصيحة منذ البدء ، وبث حبها فى قلبه ، وامداده باداة الوصف ، مع تمرينه على إثراء لغته حتى يستطيع التعبير عما يختلج فى نفسه ؛ ثم بعد ذلك الاخذ بيده ورفعه الى ادراك حقائق الأمر التى تحيط به ، وابراز سر تركيبها وقوانين حدوثها واسباب وجودها ، ليدرك ان من وراء الشيء اشياء اخرى لم يكن يفطن الى معرفتها من قبل • وان الملاحظة والتأمل واجادتهما كفيلان بجعله يكتسب عنصر العلم الا وهو النظر الى العالم بعين جديدة ••• مدققة فاحصة كاشفة متسائلة فى آن واحد •

ووعاء العلم فى التعليم هو الكتاب لا غير هذا من جهة ، ومن جهة اخرى فاننا نعتبر طفلنا فى ذكاء اى طفل فى العالم • فاذا كان المستوى الذى يحصل عليه طفلنا باللغة الفرنسية لا باس به فلماذا لا يحصل على نفس المستوى بلغة اجداده ؟ واذا كانت اللغة العربية تنخر من حصة اللغة الفرنسية لفائدتها ، فيجب ان يبقى المستوى فى الدرجة التى كان عليها باللغة الفرنسية ،

واذا انخفض المستوى فهناك سبب يجب البحث عنه والتنقيب عن اسبابه • هذا هو القصد الاول الذى كان للمشرفين على التعليم ان يقصدوه وبالفعل قصدوا اليه عن طريق معوج ومضل ، بمعنى انهم رموا المعلمين بعدم الكفاءة • فلو كان هذا صحيحا لبرزت مدارس أو أقسام بتعليم فى المستوى ، اذ من المستحيل ان يكون جميع المعلمين المغاربة عديمى الكفاءة دفعة واحدة فى جميع مدارس البلاد ، لا سيما وان هؤلاء المعلمين كونهم هؤلاء المسؤولون انفسهم فاصبحوا يرمونهم اليوم بالضعف ، وما يرمون بالضعف الا انفسهم ولكنهم لا يشعرون •

فى دروس الاشياء والعلوم :

اما فى موضوع دروس الاشياء فنقول :

ان المستوى بالنسبة الى أروبا يجب ان يحافظ عليه ، وبالعكس فان المستوى ليس مراعى فى كتبنا ؛ فيجب ان نوطنه فيها اولا ثم ان نحافظ عليه فيها ثانيا • فلم لا يتعلم طفلنا من العلوم ما يتعلمه الطفل الفرنسى مثلا ؟ ذلك لان بعض العلوم خاصة بالاوروبيين وبعضها الآخر خاص بالمغاربة ! قد يكون ذلك صحيحا بالنسبة الى باب أو بابين منها كباب الخنزير وكباب الخمر ، ولكنه غير صحيح بالنسبة الى الاخرى ! ولماذا تفصل اجزاء العين للطفل الاوروبى فى الابتدائى الاول ولا تفصل بنفس الدقة للمغربى وباضافة معلومات اخرى زائدة ، لاسباب منها : مرض الحثار (التراكوم) مثلا الذى يفتك بمناطق الجنوب فى بلادنا •

ولماذا يكاد درس العين هذا الذى يلقن فى الابتدائى الاول الفرنسى لا يساويه درس العين فى المتوسط الثانى العربى ، واذا ارجأناه الى هذا القسم ، أفظنا منا ان الطفل الفرنسى لا يتقدم فى دراسة العين وينتظر ان يلحق به الطفل المغربى حتى يصلا الى الشهادة الثانوية أو الباكالوريا فى مستوى واحد ؟ انا لا أفهم ذلك ، بل افهمه كخيانة لمهمة التعليم ومصالح البلاد •

الهندسة :

وفى الهندسة ، لماذا يزخر الكتاب الفرنسى بالتمهيدات والتطبيقات والتواضيح البسيطة المفصلة والمنطبقة معا ؟ فيقول بان النقطة هى عنصر الخط يبدأ هذا بها ، ثم اذا تحركت النقطة نتج عن اثر تحركها الخط الذى هو بدوره اذا تغير اتجاهه اصبح عنصر الزوايا التى هى بدورها عنصر المثلث • واذا تعددت الزوايا نتج عن ذلك المربع والمخمس والمسدس الخ • واذا تحرك الخط فى اتجاه جانبى نتج عن ذلك السطح مركباته من هرم ومخروط ومكعب الخ • بينما ينحو الكتاب العربى نحوا مخالفا يؤدى الى الابهام والغموض والتعقيد ، لا سيما وان الدرس الهندسى الذى مثلنا به موجه لتلاميذ السنة الاولى من

الثانوى ، اى لاطفال عمرهم لا يتعدى اليوم اربع عشرة سنة ، ويبـدأ بالخط وأى خط ، ذلك الخط الوهمى الذى يراه التلميذ مرسـوما على جـدار سببـه الفاصل بين لبناته ، ثم يقول بان النقطـة هى ملتقى خطين من خطـوط ذلك الجدار ، فيختم بهذا التحديد المدهش فى عقل التلميذ : « هو كل وضع مجرد عن الطول والعرض والارتفاع » • فأى وضع ؟ وما هو الوضع ؟ أى تجـريد ؟ وما معنى التجريد ؟ ومعنى هذا التعريف هو فى الحقيقة لا شيء ، العدم • وقل مثل ذلك فى الكتاب المغربى الذى ينتقـل من « بنـد » الى « بنـد » ويـرجع ويستدرك الخ • مما يفسر لنا تلك الغـرابة فى التفكيـر التى نـلاحظها عند المكونين علميا بالعربية •

الخـلاصة فى موضـوع الكتـاب المـدرسى :

هذا هو الامر الواقع وهذه الحقيقة المرة• واضيف ان هذه المقارنة الموضوعية تتبعتها حتى نهاية السنة الثالثة للثانوى ، أى سنة الشهادة الثانوية ، شعبة ، ومادة ، وصنفا صنفا ؛ ثم بعد ذلك عكفت على طوائف الالفاظ من حيث المفهوم ومن حيث الدقة ومن حيث الحيوية ومن حيث المسايرة ومن حيث النوعية ومن حيث التأدية ومن حيث الدرجـان ومن حيث الطـرافة ، ولم اعـرها من حيث الغرابة اذا كانت تؤدى معنى حديثا وتسد لنا فراغا فى اللغـة ، الى ذلك من عمليات البحث والاحصاء المتداولة عند علمـاء « اللسانيـات » (Linguistes) متفحصا أنواع الكتب المقررة للقراءة والمحفوظات والنحو والرياضيات والعلوم الجغرافيا والتقنيات مما أتعبنى سنين طوالا تجريدا وترتيبا وتصنيفا وتشطيبا ونقلا الخ •••

وأما مقارنة الكتب من ناحية الطباعة والتجلية والتقديم نتيجتها ان الفرق شاسع جدا بين الكتب العربية والكتب الفرنسية ؛ اذ الكتاب العربى لا يلبى مقتضى المبادىء التربوية الاساسية من وضوح الحروف وشكلها وتنوعها ومن ضبط الصور والرسوم ودقتها ونصاعتها وتلوينها ومن ترتيب الصفحة وابراز فصولها وفقراتها الخ •••

فتبين لى علميا لا مجال للشك فيه ، ان هذا التباين العظيـم بين محتـوى الكتاب العربى وشكله وبين الكتاب الاوروبى وشكله ، لهو أول الاسباب فى انخفاض المستوى وعدم تقدمنا فى القضايا التعليمية والمشاكل اللغوية بصفة عـامة :

اذ كيف نريد ان يكون تعليمنا فى المستوى ومحتواه ناقص بالنسبة الى هذا المستوى الذى نريده •••؟ كيف نريد ان يكون تلميذنا عالما بما لا نعلمه اياه ؟ كيف نريده معبرا ونحن لا نمده بوسائل التعبير ؟ ونريده واصفـا ونحن لا

نقدم له اداة الوصف ؟ كأننا نريده أن يحسب دون أن يعرف الحساب أو نود أن يضرب ونحن نكبل يديه ٠

إن نشأنا يعلم ما علمناه وانه لفى المستوى الذى اردناه له ٠ انه يعبر كما علمناه ان يعبر لا أقل ولا أكثر ، ويصف بما سمحنا له ان يصف ، وجعلناه يحسب بالارقام القليلة التى علمناه اياها ، وأخيرا فانه يضرب كما تأتى له ان يضرب ، بل هو صورة واضحة لما نحن عليه ، صورة فيه مخلصة ٠

الكتاب المدرسي والمعلم :

وما قلناه فى تلميذنا نقوله فى معلمه حرفا بحرف ؛ اذ المعلم ما هو الا تلميذ أنهى دراسته ، تلك الدراسة التى وضعناها له بمستواها من حيوانات ونبات واوصاف وافعال ومعلومات وأشياء الخ ٠٠٠

فكوناه بلغة وكتب وادوات تعليمية وبرنامج ناقص ٠ واذا كان تكوينه ناقصا فاننا نحن الذين قصرنا فى تكوينه واذا قصرنا فى تكوينه فذلك لانه ينقصنا الجهاز الفنى الذى يبين الدرجة التى يجب أن نتمسك بها فى التكوين٠ وهذا الجهاز الفنى هو « المعهد التلقينى » (Institut pédagogique) ، الذى يوجد عند الأمم الراقية ، والذى وجوده حيوى بالنسبة الى الأمم المتخلفة ، غايته تتبع رقى شؤون التعليم عند سائر الأمم ، والسهر على أن تكون دائما فى بلاده مسايرة لمستواها المنشود ٠ لم يوجد هذا الجهاز عندنا غداة الاستقلال ٠ الا اننا سعينا فى انشاء ما يحل محله ويعمل عمله ويقوم بنفس المهمة فى شؤون التعريب الشائكة ، فاسسنا معهد التعريب الذى اشتغل تحت ادارتنا سنتين شرع اثناءها فى تهييء العدة (بعد ان لمس موطن الداء فسكت لأن مبدأ التعريب كان موضوع نزاع على الصعيد الوطنى ولم يرد ان يزيد الطين بلة حتى صفا الجو) ٠ ولكننا أبعدنا عنه ونحن آسفين لا على ابعادنا من وظيفة ادارية ، ولكن على كون رجاله الذين كوناهم فى طرائف مثل هذه البحوث تشتتوا ، وعلى كون مشاريع تقويم التعريب فى البلاد توقفت ، فاصبح هذا الجهاز الحيوى للوطن وللغة العربية جمعاء حبرا على ورق ، اذ لم يبق منه فى الوجود الى حد الآن الا نص مرسوم انشائه ٠ ونتمنى بجميع ما لدينا من ايمان فى مقوماتنا الوطنية ان يتبصر المسؤولون الى خطر اضمحلال معهد التعريب وان يحملوا من اجل اعادة المعهد الى مهمته السامية ، وهى العمل على تحضير وسائل التعريب والسهر على كيان اللغة العربية من حيث المستوى حتى تخرج من المأزق الذى تتخبط فيه بسببنا نحن لا بسببها ٠

الحل :

وكى نصل الى الحل الصحيح فى شأن كتابنا المدرسى ، وحتى لا يظن احد ان ما نقدمه فيما بعد ليس الا آراء خاصة ووجهة نظر شخصية ، نطرح أمام

اعين القارى خلاصة ما جاء فى هذه الابحاث التى شغلت أفكار اختصاصيين ولجان عديدة شكلتها منظمة اليونسكو على الصعيد الدولى (المرجع : « تصنيف الكتب المدرسية فى التعليم الابتدائى : اختيارها واستعمالها » التوصية 48 لوزارات التربية الوطنية المنبثقة عن الدورة الثانية والعشرين للمؤتمر الدولى فى التربية الوطنية – جونيف 1959) .

من حيث المحتوى :

يجب ان يعكس كتاب التعليم الابتدائى **التقدم** الذى حصلت عليه علوم التربية وان يتضمن المناهج المتناسبة مع نفسية الطفل ... وان تكون مواده معروضة **بمنطق** وبمراعاة اهتمام الطفل وقدرته الذهنية – يجب ان يحتوى كل كتاب مدرسى ابتدائى على مجموعة من الحوادث والافكار والايحاءات مطابقة **للواقع وللعلم** مع السهر على تجديدها يوما بعد يوم – يجب ان تعطى عناية خاصة **للمفردات والاسلوب** حتى يكون تقدم التلميذ **تدريجيا** لا مبعثرا وغير منظم – يجب ان يكون لدى **الهيئة المختصة** بشؤون الكتاب المدرسى قائمات الكتب المختارة الصالحة التى « توجد عند **الامم الراقية** حتى يتسنى لها ان **تقارن** بين ما يصدر فى بلادها وبين ما يصدر عند غيرها » وذلك للمحافظة على المستوى – الكتاب المدرسى هو الكتاب الاول الذى يدخل الاسرة – يجب ان يكون الكتاب المدرسى فى يد **كل تلميذ** – فى البلدان التى فيها حرية الطبع يجب بصفة خاصة ان **يتفقد المسؤولون محتوى** الكتاب المدرسى **وقيمته العلمية** بالرجوع الى الاختصاصيين فى الموضوع وطلب رأيهم فيه ويحسن ان يجرب نوع من الكتاب على **نطاق** ضيق قبل اقراره حتى تتبين **صلاحية نشره** على نطاق واسع – يجب ان تتوفر فى الكتاب المدرسى تدريج العلوم من قسم الى قسم الخ ...

وقد أجرينا جميع ابحاثنا على ضوء مثل هذه الاعتبارات ، وهى عديدة ، التى صدرت عن هيئات مختصة وخبراء برهنوا على كفاءتهم فى الموضوع .

واليكم ما نقترح فى هذا الميدان (اى الكتاب المدرسى فقط) :

ان يعاد معهد التعريب الى مهمته السابقة وهى :

1) متابعة اقتناء الكتب المدرسية سنة بعد سنة ، الكتب المقررة عند الامم الراقية وتجريدها تجريدا فى شعب العلوم الحديثة .

2) متابعة الاقتناء سنويا لجميع الكتب المدرسية المقررة لا سيما فى سائر الاقطار العربية ، وتجريدها تجريدا فى شعب القيم الاسلامية وفى شعب العلوم الحديثة .

3) وضع ملفظات (اى مجموعة الفاظ) لكل شعبة من هذه الشعب .

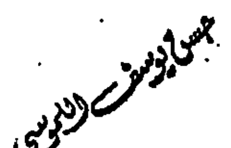
4) اقامة المحصول العلمى والملفظى لكل قسم من اقسام التعليم ثم ترجمته ومقارنته بالبرنامج الرسمى الوزارى فطبعه ونشره بعد وضع الملفظة الخاصة بالقيم الوطنية ٠

5) ان تصبح الهيئات الآتية تابعة للمعهد ، وهى : القسم البيداغوجى التابع للوزارة ، مدرسة الكتاب التابعة للوزارة ، القسم السمعى التابع للوزارة ، اى ان تصبح الهيئات المذكورة الى غايتها الحقيقية ، فى حقـل الكتـاب المـدرسى والمعلم والبرنامج ، عاملة فعلا فى الميدان الذى أنشئت من أجله ٠ وبهذه الصفة تكون الوسائل السمعية والبصرية فى يد المعهد اداة العمل الجدى ٠

6) ان تناط بالمعهد جميع مسؤوليـات الكتـاب المـدرسى وتكوين المعلمين ووضع البرنامج وتطوير اللغة ليصبح الجهاز الفنى المعيارى المسؤول عن مشاكل التعليم الفنية (لا السياسية) أمام الوزارة ٠

7) ثم توزع كما قلنا تلك القـائمات الملفظيـة على جميـع المعلمين والكتاب ويعلن المعهد عن مباريات لتأليف الكتب بالاعتماد على تلك القوائم ٠

8) يتلقى الكتب والمؤلفات وينظر فيها ، أولا من حيث المحتوى العلمى حسب كل شعبة ، ثانيا من حيث القيمة لاقرارها من طرف الوزارة وطبعها من طرف القطاع الحر ٠



المنـــاقشـــات

ـ تساءل الاستاذ مهرى : لماذا اختير كتاب فرنسى بالذات للمقارنة ؟ وهل وقع تعيير ذلك الكتاب نفسه قبل المقارنة : ـ هل هو مساير لاحدث التطورات فى ميدان الكتاب المدرسى ؟ ـ وهل تتوفر فيه الشروط التربوية اللازمة ؟

ثم دعا الاستاذ مهرى الى ضرورة اشـراف المسؤولين التربويين على مصير الكتاب المدرسى ، فلا يستعمل فى المـدارس الا ما كان مشتمـلا على شـروط أساسية ٠

ـ وتعرض الاستاذ شفيق الى « انفصال الاسماء والمسميـات » فى اذهـان التلاميذ ، فالمسمى حاصل لكن الاسم يحضر ويغيب ٠ كما حاول تبرير ما فى بعض كتبنا من مسحة الوعظ والنصح لان مجتمعـاتنا فى حـاجة الى ذلك ٠ ولاحظ ايضا أنه يمكن أن يوجد فى كتب بلد ما لا يمكن أن يوجد فى كتب بلد آخر ، نظرا لاختلاف البيئة والمفاهيم لان طفلنا لا يتكلم فى بيئته لغة الكتاب ٠

ـ وافق الاستاذ السنوسى السيد مهرى بخصوص تسـاؤله حول الكتاب المقارن به وأضاف قائلا : ان محتوى الكتب العلمية ممـاش حتمـا للبرنـامج الرسمى ، وطلب من الاستاذ ياسين أن يشير الى كيفية معالجة المغرب لمشكل مبادىء القراءة وخاصة من حيث المقارنة بين الطريقتين التحليلية والتركيبية ٠ ثم أضاف : لقد جربناهما ووجدنا بهما عيوبا فرأينا أن نستفيد من الطريقتين معـا ٠

ـ وتكلم الاستاذ أبو الانوار معتقدا أنه يحسن ان تكون المقارنة بين كتبنـا وأحدث الكتب الاجنبية ٠ كما بين أن الفقر الملحوظ فى كتبنا من ناحية اللغـة راجع الى أن اللغة التى نتعلمها ليست هى لغة البيت ، واقترح الاقتبـاس من الادب العربى فيما يتعلق بالوصف وغيره مما جاء فى الادب الاصيـل ، كمـا اقترح بالنسبة للكتب العلمية الترجمة عن الكتب الاجنبية مع التكييف حتى نصل الى مرحلة الابتكار ٠

ـ ثم تناول الكلمة الاستاذ النجار وقال : لا نشك ان كتبنا فى حـاجة الى كثير من المراجعة من شتى النواحى لكن التبعة انما تحمل على الحالة الـراهنة للغة العربية ، وان كان بعض المؤلفين ملمومين أحيانا فى تقصيرهم٠ ثم تساءل عن المفردات التى يتحدث عنها الاستـاذ ياسين : أهى المدفـونة فى المعـاجم والكتب القديمة ؟ وهل هذه فى متناول المريد للتعبير ؟ أم هى المفردات الجديدة المصوغة صوغا ؟

ـ ثم تكلم الاستاذ الشبعان وقال ان الكتب التى اعتمدها الاستاذ يـاسين

ليست كتب تعليم اللغــة العربية باعتبارها « ملكــة » ، بل هى كتب تعليــم مبادىء القراءة حيث لا يقصد فيها المعنى بالذات ·

والطفل عندنا من حسن الحظ يملك رصيــدا فكريــا أوســع بأضعــاف مما تشتمل عليه كتب الدراسة فى السنوات الاولى من التعليم الابتدائى ، فهو اذن لا يفكر باللغة التى يدرسها فى أول عهده بالمدرسة ·

وكم وددنا لو تعرض الاستاذ ياسين الى حالنا فى مستــوى كتب القــراءة بالمعنى الصحيح · وعلى كل حال فالمشكل يكمن فى اللغة ذاتها ، وهو ذاته ما سنطرقه عند الحديث عن « ما هى اللغة التى نريد تعليمها » و « الاسس التى يمكن اعتبارها فى ذلك التعليم » ·

وختم الاستاذ الشبعان متمنيا أن تتضافر جهودنا المشتركة فى سبيل كتاب اللغة للتلاميذ خصوصا وأن مادتنا واحدة ، وذلك من احسن الوسائل المساعدة على التفاهم والتقارب والالتحام بيننا ·

ــ لا يرى الاستاذ فضيل داعيا الى اطالة النصــوص اذا كان المقصــود هو تعليم مبادىء القراءة ·

ــ بعد ان اجاب الاستاذ ياسين عن الاسئلة المطروحة عليه ووضح عددا من النقاط التى وردت فى بسطته ، تناول الكلمة رئيس الجلســة الاستاذ بكيــر فاستخلص ان الاتفاق حاصل بخصوص الضرورة الماسة الى المراجعة والتحسين حتى تكون أثرى من ناحية المفاهيم والتعابير الدالة عليها ·

ثم لاحظ بصفته الخاصة موافقته للاستاذ ياسين بخصوص الحاجة الى اثراء كتبنا للقراءة من نواحى المحتوى والصبغة والطريقة ، فالطفل محتاج الى معرفة الكثير لكى يحتفظ بالقليل · وهو لا يرى حرجا فى اطالة النصوص بالنسبة للمبتدئين حتى يبذلوا المجهود من ناحية ، ونجنبهم اللوك والحفظ الآلى لاسطر قليلة جافة من ناحية أخرى ·

ولا بد من العثور على الموقف الوسط بين الافراط فى ايراد المفردات وبين التفريط بالاقلال منها · وبخصوص طريقة تعليم مبادىء القراءة لا يرى طريقة أولى من غيرها ، اذ الطفل يتعلم القراءة مهما كانت الطــريقة · ومع ذلك فانه يبدو ان فى طريقة التركيب المحضة شيئا من الاملال والتثاقل · فربما كانت أقرب الطريق الى الافادة هى التى تضمن شيئا من التغذية اللغوية بالاضافة الى تعليم آليات القراءة ·

وأشار الى ضرورة ضبط رصيد أولى أساسى ، ينبغى ان يوجد فى الكتب المدرسية ، وذلك ما لا بد من التعرض اليه أثناء طرقنا للنقاط الموالية ·

دراسة اضافية أعدها الوفد التونسي

الكتب المدرسية المستعملة بتونس لتعليم اللغة العربية

لم تكن اللغة العربية طيلة عهد الحماية تتمتع بالمكانة اللائقة بها باعتبارها لغة البلاد الاصلية وباعتبارها مظهرا من مظاهر القومية التونسية، فلا غرابة اذا ما وجدنا هذا الوضع الشاذ المنافى لطبيعة الاشياء ينعكس على التأليف المدرسى الذى كاد يكون مفقودا ٠

وما ان حققت تونس حريتها الكاملة وسيطرت على مصيرها وسطرت اهدافها حتى وجدت نفسها فى حاجة ماسة ا لىالكتاب المدرسى الصالح تماشيا مع ما تتطلبه البرامج الجديدة والمكانة الشرعية التى اصبحت تحتلها العربية فى مستوى التعليم على اختلاف درجاته ٠ فكان لزاما على القائمين بالتعليم ان يقبلوا اقبالا على ايجاد الاداة الصالحة التى تمكنهم من تعليم العربية على الوجه الاكمل وتجعلهم يضمنون للناشئة هذه التلقائية الدافعة الى حب اللغة فيقبلون عليها وتصبح فيهم ملكة اصلية ٠ وشبت الهمم الصادقة والعزائم الثابتة لسد فراغ المكتبة المدرسية فطلعت علينا طائفة طيبة من الكتب :

I ـ اقرأ ـ القراءة بالطريقة التحليلية : (للسنة الاولى) ٠

II ـ اقرأ ـ القراءة المسترسلة : (للسنة الثانية) ٠

III ـ القراءة الميسورة والتعبير ـ القراءة واللغة العربية : (للسنة الثالثة) ٠

IV ـ من القراءة الى التعبير ـ القراءة واللغة العربية ـ الرياض : (للسنة الرابعة) ٠

V ـ النصوص الجديدة فى القراءة ـ القراءة واللغة العربية ـ الرياض : (للسنة الخامسة) ٠

VI ـ النصوص الجديدة فى القراءة ـ القراءة واللغة العربية ـ الرياض : (للسنة السادسة) ٠

وان من النزاهة والانصاف اعطاء هذا المجهود العظيم فى ابراز هذا العمل الجليل ما هو اهل له من سمو التقدير وخالص الاعتراف بالفضل لذويه ، وذلك اعتقادا منا ان هذه الكتب ثمرة جهد دائب وهى ايضا ثمرة اجتهاد يقظ ٠ وقد توخى فيها اصحابها انجع السبل لتوفير **الحاجى الاكيد** منها لسد ما اشرنا اليه من فراغ وهو ما نعتبره كسبا كبيرا ٠ وانت تتصفح هذه الكتب فتجدها مسايرة عموما للبرامج الرسمية ومطابقة لمستوياته المختلفة ٠ وهى تحتوى

بصفة عامة على مجموعات من النصوص الطريفة ذات قيمة تربوية وادبية لا نشك فيها ، وتعالج مواضيع قيمة متينة المعانى تروض تفكير الطفل وتنمى مداركه وتعرفه بمحيطه وتفتح آفاقه على العالم الانساني • ثم هي في تراكيبها تعمل على اثراء ملكة الطفل اللغوية وتزوده برصيد عظيم من الاجهزة القويمة يتصرف فيها التصرف الرشيد وتدخل في مكتسبه ويصبح قادرا على استخدامها لأداء ما يختلج بنفسه وما هو فى حاجة اليه من معان متنوعة • واما من حيث الصيغ المستعملة فهى زاخرة بمختلف انواعها حسب تدرج يجعل الطفل يضبط المعانى بيسر ويدرك اسرار اللغة ويشغف بها بما يحيى فيه من قدرة على تادية أدق المعانى باللفظ الميسور يجده كلما دعاه لخدمته •

وبالاضافة الى كل ذلك تجدنا أمام مادة خصبة من المفردات العربية الاصيلة المستساغة تحملنا على الاعتقاد ان التلميذ فى نهاية دراسته الابتدائية يكون قد تحصل على زاد عظيم من اللغة يساعده على مواصلة تعلمه الثانوى فى يسر طبيعى لا يضيع عليه وقته وجهده •

هذا ما نراه اليوم فى الكتب المقررة لاطفالنا •

فهل هي كل المبتغى؟ذلك ما لا نذهب اليه؛لأن هذه الكتب على ما أثبتنا لها من محاسن تحتاج الى كثير من المراجعة من حيث المنهج المتبع والمحتوى وطريقة العرض ، كما هى تحتاج الى مزيد من الاثراء اذ هى كما نعلم جميعا وليدة ضرب من الارتجال لا مناص منه فى فترة انتقال وتمخض كالتى نحياها وان ذلك يبدو لك جليا اذا ما انكببت على هذه الكتب لتنشد فيها الكمال وسلطت عليها نقدك الصارم وآنذاك يتضح لك امران : من ناحية ، الحاجة الى ايجاد كتب مدرسية لتعليم العربية **جيدة مع تاكيد الجودة ؛** ومن ناحية اخرى ، الموانع الجوهرية التى تحول دون ذلك حسب ما تمليه الحاجة • وتتأكد لك الحاجة هذه والموانع تلك اكثر فأكثر اذا ما سلمت معنا بالاعتبارات التالية :

1) تضخم عدد المعلمين من ذوى الكفاءة « المتوسطة » الناجم عن تعميم التعليم وادبار الناشئة عن الوظيفة التعليمية (وهى ظاهرة تشمل بلدان اوروبا نفسها) يملى علينا توفير جهاز تربوى ــ من كتب وغيرها ــ لهؤلاء ، يكون من الاحكام ما يضمن قدرا ادنى من الجدوى والفاعلية لا سبيل الى النزول دونه •

2) صعوبة تدريس العربية وهو أمر ناجم عن طبيعة اللغة أو ان شئت عن وضعها النوعى الراهن (كانت وما تزال لغة الكتاب والخطاب لا لغة التخاطب وهي بحكم ذلك تنفصل عن واقع الطفل اللغوى انفصالا يشتد ويلين بقدر بعد اللهجة العامية عن الفصحى أو قربها منها) ، وان هذه الصعوبة تتمثل فى عدم التوفيق حتى اليوم رغم عديد المحاولات فى ايجاد الرصيد اللغوى الضرورى الذى يكون المنطلق لتأليف كتب مدرسية ملائمة لكل مستوى من مستويات التعليم • وتتضح هذه الصعوبة اذا ما قدرت معنا ان الكتاب يؤلف المنطلق

الوحيد مع لغة المعلم ولغة الاذاعة على زهادتها لتحصيل الملكة اللغوية عند الطفل .

3) قلة المراجع التى تسمح بجمع هذا الرصيد وظاهرة التشويش الخطيرة التى تسم معجم المصطلحات الفنية المعبرة عن شتى مظاهر الحضارة الصناعية المعاصرة . فانت اذن ، اذا ما سلمت بهذه الاعتبارات ورجعت الى الكتب المستعملة لتعليم العربية وتصفحتها لاحظت ان متانة جهازها من اللغة متوفرة بصفة عامة ، الا انك تصطدم بجملة من النصوص لم يقع فيها توخى الجودة المنشودة . فمنها ما يجب أن يعوض لتنافيه مع الذوق أو لعدم ملاءمته لواقع الطفل والمثل السامية ومقتضيات العصر ، ومنها ما تجب مراجعته من حيث السبك مع الملاحظة أنه كثيرا ما لم يقع التحرى فى نقد النصوص التى وقع التصرف فيها من حيث اللغة والتراكيب، كما انه كثيرا ما لم يقع التبصر فى قطع النصوص عن أصولها فاذا هى نصوص مشوشة سقط فهمها لفقدانها الوحدة الموضوعية . وقد يبدو الضعف ايضا فى الجهاز البيداغوجى الذى يذيل النصوص . ففى التمارين مثلا ، كثيرا ما لا يوفق المؤلفون فى اثبات الصلة بين مرحلة الملاحظة ومرحلة الاستنتاج ، والتدرج فى الاستنباط كثيرا ما يكون مفقودا ويحل مكانه التقرير والتلقين ، وان تمارين تعمير الفراغ بصفة خاصة كثيرا ما تؤول الى ضرب من الآلية والخلط احيانا وليس لها من حسن الاختراع والاحكام ما يجعلها تدفع التلميذ الى اعمال الفكر واستخدام ملكة التقدير والتمييز .

فانت ترى بعد هذا عدم اطمئناننا كل الاطمئنان لكتبنا المستعملة لتعليم العربية ، ولسنا بهذا نريد ان نلقى التبعة على مؤلفينا ـ وقد اجتهدوا وكثيرا ما وفقوا ـ وانما نريد ان نلفت النظر الى ضرورة اعادة النظر فى هذه الكتب عند اعادة طبعها على ضوء التجربة ، كما اننا ندعو لضرورة ايجاد كتب لغة (نحو وصرف) خاصة فى هذه المرحلة الانتقالية حيث يكثر المعلمون ذوو الكفاءة « المتوسطة » كما اشرنا اليه سالفا ، كتب يعتمد فيها على نصوص يقع اقحامها فى صلب محاور الاهتمام بالنسبة لكل سنة .

واما اذا أردنا ان يواكب التأليف المدرسى الانطلاقة العظمى التى سجلتها شعوب المغرب فى ميدان تعميم التعليم وتدعيم اركانه على اسس عصرية كان لزاما ان يتجه القائمون بامر التعليم الى تجاوز ما عليه المكتبة المدرسية من فقر ، وذلك باحداث لجان تربوية قومية تشمل المعلم والمتفقد واستاذ العربية والخبير الجامعى لاختيار النصوص بعد تجربتها بالاقسام . ومن جملة هذه اللجان لجنة مختصة تنكب على احصاء النصوص التونسية فالمغربية المبعثرة فى المجلات والصحف والكتب التى نفدت طبعاتها وذلك قصد جمعها وتبويبها ، وبذلك نجتاز فترة الانتقال التى بقى فيها أمر الكتاب رهين الاتفاق والصدف والمبادرات الفردية ونقحم التأليف المدرسى فى باب الاجتهاد الجماعى المنظم الملازم لتطور اللغة العربية ونهضتها .

ما هى اللغة

التى نريد تعليمها ؟

- اللغة العربية واللهجات العامية .
- الازدواج اللغوى .
- عربية المعاجم والعربية المتداولة اليوم .

الاستــاذ عبد الصمــد أبــو الانــوار

عضــو الـوفد الجـزائرى

المقــدمــة :

ان الموضوع الذى نحن بصدده يمكن ان يطرق من ناحيتين :

1) الناحية اللغوية الصرفة : وهى تهــم اللغــويين وخــاصة ذوى العلــوم اللســانية ٠

2) الناحية التربوية : وهى المهمة التى نحن اليــوم من أجلهــا مجتمعون ٠ وللجانبين فى حقيقة الامر ارتباط متين لان التعريب المتفق عليه مبدئيا ليس متوقفا على التعلم فى المدرسة ، بل يجب ان يتجاوز هذا النطاق المحدود ٠ فان اقتصرنا فيه على العمل التعلمى داخل جدران المدارس كانت المدرسة مقصرة فى واجبها الاجتماعى ولم يتم الدور النهائى الذى اسست من اجلــه ٠ ومن جهــة أخرى ان لم نشرع فى تعريب المجتمع منعنا المدرسة الجزائرية من المحيط المتمم لها ، لاننا نعلم أن الجو الخارج عن المدرسة له دور هام فى تتميــم الــدراسة ٠ ولنذكر على سبيل المثال أهمية الاذاعة والصحف والمجلات فى سبيل خلق الجــو لتأسيس تجاوب المجتمع والمدرسة لتكوين الجو اللغوى العام ٠

لقد ألح جميع من سبقنا على ضرورة التعريب بصفة عامة وتعــريب التعليم بصفة خاصة ، وذلك لاسترجاع شخصية البلاد واثبات مستقبلها ٠ ينبغى أن لا يكون موقفنا هذا حاصل اندفاعات عاطفية تضمحل ومرور الزمن بل يجب ان يرتكز على الجانب العقلى حتى نسير بخطى ثابتة وعلى أسس متينة ٠

ومن ثم تحتم امعان النظر فى واقعنا اللغوى من سائر نواحيــه ودراســة ما لدينا من الوسائل وما يمكن ان نستمده ان كان غير مناف للمبــادىء العــامة المقــررة ٠

ما هو واقعنا اللغوى ؟

1 ــ لهجات عامية متعددة يتخاطب بها ابناؤنا فى المنزل والشارع ٠

2 ــ لغة اجنبية (اللغة الفرنسية) سبق التعليــم للكثيــر من التــلاميذ بواسطتها ٠

3 ــ لغة عربية فصيحة نريد ان تكون الآلة الاساسية لتلقى ابنائنا مبادىء العلوم وان تكون الوسيلة المثلى لتربيتهم وتثقيف ألسنتهم ٠

١) اللغة العربية واللهجات العامية :

لا يخفى على أحد أن الاقوال فى هذا الميدان كثيرة متضاربة • ويعتقد البعض أن اللغة العامية (أى الدارجة) أصلها العربية القديمة حذف منها الاعراب عبر الزمان وقد يعتبر آخرون ان اللهجة العامية المتداولة عريقة فى القدم ، لأن العرب فى جاهليتهم عرف بعض اوساطهم لهجات مختلفة كانت ذات بعد عن لغة الشعراء ، القول الذى يؤدى بنا الى ان العرب منذ الزمن البعيد كانوا يلجؤون فى حديثهم اليومى الى نوع من التعبير ، والى نوع آخر فى اسلوبهم الكتابى وعند التخاطب فى المواقف الرسمية •

القول الراجح هو ان اللغة المتداولة المستعملة عند الناطقين بالضاد عبر العصور كانت ذات اعراب ، وما وجد من فرق بين التعبير بها فى التخاطب والكتابة لم يتجاوز الفرق المألوف فى سائر اللغات الاخرى •

ولقد ذكرنا سابقا وجود لهجات متعددة فى الجزائر ، وأكبر الظن ان يلاحظ نفس الشىء فى المغرب ؛ أما فيما يخص القطر التونسى فقد لاحظ « Demrecsman » بعض الملاحظات على رسوخ اللغة العربية فى تونس وتعليمها : « نحن أمام لغة واحدة فى حالتين متباينتين وليس معرفة احداهما بدليل قاطع على معرفة الاخرى ، غير أن معرفة احداهما تعين بكثير على معرفة الاخرى » •

« Nous sommes en présence d'une même langue en deux états différents, mais savoir l'une n'est pas savoir l'autre, quoique la connaissance de l'une puisse grandement faciliter la connaissance de l'autre »

A. Demrecsman « quelques remarques sur l'enseignement de la langue arabe en Tunisie et son Enseignement ». Août 1959 P. 32.

وهذا القول لا يصح الاعتماد عليه لان وجود لهجات متعددة رغم ما يلاحظ فى زاوية كل منها من تشابه المفرد ثابت ، أضف لذلك ما يوجد من تباين تام منها مثل اللغة البربرية وهو ما نعبر عنه فى الجزائر باللغة القبائلية •

فاذا تحققنا من هذا المشكل الواقعى لسبب تعدد اللهجات من جهة ، واردنا أن نبنى تعليمنا طبقا للقاعدة الاساسية التى اتفق عليها جل علماء التربية فى العالم،وهى الا يفرق بين الجو اللغوى الذى يعيش فيه الطفل حياته اليومية والجو المدرسى الذى يتلقى فيه مبادىء القراءة والكتابة ، اصبحنا نتساءل عن ماهية أحسن الطرق لتوفير التعليم •

من بين الوسائل الكثيرة التى يجب ايجادها تبدو لنا واحدة يمكن الاعتماد عليها ، وهى احداث العدد الكافى من مدارس الحضانة مع ما يستلزم ذلك

التنظيم من تكوين معلمات بدور ترشيح المعلمات ، حتى نستطيع ان نجمع الاولاد منذ نعومة أظفارهم ، فنستطيع اذن ان نخلق لهم الجو المنشود لتوحيد لهجاتهم المختلفة بالقضاء عليها وتعويضها بلغة عامية تكون الفاظها أقل لحنا وتقرب من اللغة الفصيحة . وبهذا نظن أنه يسهل تحضيرهم لمباشرة التعليم الابتدائى بواسطة اللغة الفصيحة .

II) الازدواج اللغوى :

عرضه القدماء واختلفت آراؤهم فيه ، ولنا احسن دليل فى ذلك مما نقلوه عن فلسفة اليونان والفرس وحضارة الهند بواسطة الترجمة . لقد عارض بعضهم التوغل فى اللغات الاجنبية اذ ذاك خشية ضياع ميزة اللغة العربية واحتفاظا بأساليبها الخاصة. قال صاحب البيان فى ذلك الشأن : «...واللغتان اذا اجتمعتا فى اللسان الواحد ادخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبها » .

ما رأى المعاصرين فى الموضوع ؟

صادم أمم الشرق العربى هذا المشكل قبيل الحرب العالمية الثانية ، فما وصلت جهودهم المتواصلة الا لبعض من الحلول وما زال الكلام فى شأنه مطروحا للبحث فى سائر الاوساط لديهم ، تدل على ذلك المؤلفات الآتية الذكر لكمال الحاج :

1) محاضرة باللغة الفرنسية تحت عنوان « هل الازدواج ممكن » سنة 1951.

2) تأليف باللغة العربية « فلسفة اللغة » وهو موضوع الاطروحة التى قدمها بباريس فى 19 ماى 1949 .

3) « دفاع عن اللغة العربية » بيروت 1959 ، ويبدو أن اسم هذا التأليف مستعار من عنوان تأليف الكاتب الفرنسى Rabelais .

4) «الازدواج اللغوى » .

ويمكن ان يستخلص من تلك الدراسات الهدف الرئيسى ، وهو انتفاء الازدواج الكامل (Bilinguisme intégral et précoce) مركزا رأيه على أن الانسان لا يستطيع أن يتدارك شخصيته الا بواسطة اللغة الاصلية وهى اللغة الام ، مستشهدا بقول الفليسوف الفرنسى (J. PAUL SARTRE) : حسن الكلام هو معرفة النطق بلغة معينة حتى يمكن للانسان ان يثبت أنه ينتمى للانسانية جمعاء ضمن مجموعة قومية .

le savoir parler ; ... c'est savoir parler une certaine langue et par là manifester son appartenance à l'humanité au niveau de la collectivité nationale.

ومع ذلك فانه يرى صلاحية بل ضرورة معرفة لغة اخرى كوسيلة يعتمدعليها لنيل الثقافة العامة وتوسيع الفكر (BIGLOTTISME) ».

ومن الجدير لاستيفاء الموضوع حقه ان يذكر باختصار الجانب الآخر ، وهو موقف من يعتقدون بامكانية الازدواج الكامل الباكر معتمدين على أن ليانة ذهن الطفل قابلة لتحمل اكتساب لغتين • وتحقيق ذلك انما هو راجع للمصدرين اللذين ينبني عليهما التعليم : مهارة المعلم والاساليب المعدة لذلك • يقول (A. MARTINET) فى دراسة « الازدواج اللغوى » الصادرة سنة 1957 ما معناه : « ان اضداد الازدواج اللغوى يعتقدون أنه من الضرورى أن يكون الانسان الناطق باللغتين ذا فصاحة متواصلة عند استعمال كل واحدة منهما • فعندما كان الملاحظ ان انطلاق الانسان قد يتغير عند استعمال هذه أو تلك ، اسرعوا فى الحكم بان احدى اللغات تتغلب بالضرورة على الثانية ، فاستنتجوا من ذلك أن دراسة لغة اجنبية منذ الطفولة يمكن أن تتغلب فى لسان الطفل على اللغة القومية فتقضى عليها بالتمام ؛ وليس هذا بصحيح ، لان الانسان من الممكن أن يحصل لغتين ويتوغل فى اسرارهما غير أنه يفصح عند التلفظ بالواحدة ويكون أقل فصاحة عند استعمال الاخرى •

وخلاصة القول لهذا الباب ، هو أنه اذا اعتقدنا من جهة ان الازدواج اللغوى غير ممكن حيث أن قريحتين لا تتسعان فى فكر واحد خصوصا اذا كانت اللغتان من جنسين متباينين (deux groupes linguistiques différents) كالعربية والفرنسية مثلا ، وتحققنا من جهة أخرى بضرورة دراسة لغة ثانية كوسيلة للثقافة ؛ اصبحنا متسائلين متى ينبغى الشروع فى اكتساب اللغة الثانية ؟ هل يؤجل الى مستوى التعليم العالى ، أم يباشر فى مرحلة التعليم الثانوى ، أم فى الابتدائى ؟ وهذا لا يخلو من اثارة مشكل ، وهو دراسة ما يجب ان تكون عليه تلك اللغة الثانية حتى يكون تعليمها منطقيا ، اعتبارا لاساليبها ومزاجها كى تكون مؤدية لما ينتظر منها •

III) عربية المعاجم والعربية المتداولة اليوم :

قد عرفت أمم الشرق العربى المشكل فى الخيار بين تعليم اللغة المستعملة واللغة القديمة ، مثل ما عرفوا مشكل الازدواج اللغوى الذى اشرنا اليه سابقا ؛ ولاحظوا نوعا من الصعوبة كانوا يحملون تلامذتهم على تذليلها ، الشىء الذى جعل تعليم اللغة العربية يقتضى سنوات طوالا لتمسك جل اساليبها قبل اقتحام قراءة النصوص •

ولقد طرق هذا الموضوع ، داعيا لتبسيط اللغة وتسهيلها حتى يسهل تعلمها ويعم نفعها وانتشارها ، الاستاذ طه حسين فى عدة دراسات منها :

1) خطاب قدمه فى مجمع لغوى فى دمشق سنة 1956 نشر فى مجلة الآداب

(السنة الـرابعة رقم II ، نوفمبـر 1956) ، تحت عنوان « يسـروا النحـو والكتـابة » .

2) فى كتابه المشهور : « مستقبل الثقافة فى مصر 1938 » .

وذكر من جهة أخرى « أنيس فريعة » ان عدم انتشار اللغة العربية ، وعدم تطورها تطورا يقتضيه كل شىء يريد الحياة والنمو ، راجع للاسباب الآتية :

1) الازدواج (يعنى اللهجة العامية واللهجة الفصحى) .

2) كتابة اللغة بدون حركات .

3) الاعراب وتعدد القواعد .

4) عدم اقتدار اللغة العربية على مجاراة تطور العلوم والفنون .

5) تعليمها باساليب تقليدية واستعمال كتب ذات صبغة مملة .

وخلاصة القول : ان اللغة العربية فى حاجة لاصلاح ضرورى تستطيع به أن تتطور لتقبل رموز تدل على مخترعات واكتشافات عصرية . واصلاحها راجـع من ناحية الى رجال التربية والتعليم بالاقطار العربية فى المشرق والمغرب ، ومن ناحية اخرى الى اجتهاد المجمع اللغـوى . فليقـم كل من يعتـز بلغـة الضـاد بالمسؤولية العظمى التى ألقيت على عاتقه حتى تلعب اللغة العـربية فى الغـد بين الحضارات الدور الذى لعبته بالامس . والله فى عـوننا ما دمنـا فى لغـة اصطفاها الله لخطاب نبينا .

المنـــاقشـــات

ــ يبدى الاستاذ شفيق بعض الملاحظات حول الموضوع ، وهى ناتجة ــ حسب قوله ــ لا عن بحث علمى بل عن تجارب محلية حصلت على سبيـل الاستقـراء التجريبى ، وقد تكون مفيدة :

النقطة الأولى : وجود لهجات غير اللهجة العربية : كان هذا المشكل لا لغويا فقط ، بل سياسيا أيضا ... لكن المغاربة حلوا المشكل من الناحية السياسية. أما من الناحية اللغوية فالمشكل موجود ، لكن ليس بهذه الحدة التى تحدث عنها الزميل الجزائرى . فقد لاحظ الخبراء فى المغرب أن بعض اللهجـات البـربرية موجودة فى الفصحى دون العامية . والى جانبها كلمات أخرى كثيرة ذات مفاهيم متقاربة فى اللهجتين ... ويلاحظ لدى اطفال البربر اقبالا واستعدادا كبيرين لتعلم العربية .

النقطة الثانية : وتتعلق بازدواج اللغة : الواقع أن تكلم الفرد الواحد بلغتين على مستوى واحد شيء مستحيل ، ولا شك ان الازدواجية تفتـح الآفـاق من الناحية الفكرية ، أما من الناحية الشخصية ، فتشبث الفرد بلغة واحدة يجعل منه أقوى شخصية . وقد يظهر أن الازدواجية ممكنـة كمقـوم للشخصية فى ظروف خاصة بدوافع حيوية لا بيداغوجية ، واضطرارا . فيصبح يستعمل لغـة أجنبية لاضطرار الاوضاع اليها .

ومن الناحية العلمية نلاحظ أن الاطفال الذين يربون مع آخرين اجنبيين عنهم يضطرون الى تكلم لغتهم ، لكن لا فى نفس المستوى الذى يتكلمـون فيه لغتهـم الاصلية . والطفل المغربى البربرى يتحدث ثلاث لغات ، فى مستويات ثلاث ، وبدون أية صعوبة .

والنقطة الثالثة : هى التبسيط والتسهيل . لقد دفع الشـوق الى العـربية المغاربة الى استعمال الكلمات الغـريبة والبعيـدة عن الاطفـال (الراعى بدل السارح ، ووثب بدل نقز ، ودائما بدل ديمة ...) لانها تظهر لنا افصح .

أما من ناحية الاعراب فالوقوف على الساكن يقرب الفصحى أكثر الى اطفالنا (قَلَمْ مكان قلمٌ) .

ــ الاستاذ مهرى : موضوع اليوم اساسى يجب أن نتنـاوله بكل موضوعية متجردين عن كل العواطف . ويحتاج الى طرح اسئلة عديدة . مثلا :

ــ اللهجات العامية وصلتها بالفصحى : هى مشكلة موجودة هـامة ، لكن لا تؤدى الى حل جذرى لما نحن عليه الآن . فحتى البلاد التى اعتمدت العامية لغـة

للتعليم فانها اصطدمت بلهجات متباينة فاضطرت الى اتخاذ احداها دون غيرها لغة للتعليم ... فلا مناص حينئذ من اعتماد لهجة دون اخرى .

وبخصوص لغة المعاجم : فهناك عدد من المفردات ومن التراكيب والصيغ الشائعة فى العامية ، مع أنها عربية خالصة ، ومع ذلك نرى الجماهير تستعمل غيرها مما كان غريبا .

ــ أما قضية الازدواج اللغوى : لماذا نلتجىء الى الازدواج اللغوى ؟ هل لاعتقادنا أن اللغة العربية لم تعد صالحة لتدريس العلوم والتقنية ؟ وفى هذه الحالة أنختار لغة ثانية أجنبية أم نلجأ فقط الى هذه اللغة الثانية لمجرد جعل المدرسة المغربية تتفتح على الثقافات الاخرى والاكتشافات الحديثة ؟ اذا قصدنا باللغة الثانية تمكين الطالب من المساهمة فى البحث والاطلاع فيجب السماح بالقدر الكافى لذلك .

وبالتجربة فان الازدواج يؤدى عمليا الى تخصيص لغة للآداب وهى العربية ، ولغة للتقنيات وهى اللغة الاجنبية . وهذا يضعنا أمام حلقة مفرغة : اللغة العربية لا يمكن أن تتطور الا باستخدامها فى جميع الميادين ، واستخدامها فى العلوم المتطورة غير ممكن ...

واذا كانت البلاد العربية ما زالت تعيش محدودة التطور ، فما الفائدة من تطوير اللغة ما دام المجتمع نفسه لم يتطور ؟

هناك أيضا تكاليف هذه الازدواجية فى بلاد تنوء بعبء ميزانيات التربية والتعليم بقطع النظر عن كونها تجعلنا تابعين دوما للغير .

والازدواجية لا يمكن الا أن يكون لها تأثير هام فى تكوين شخصية المواطن وتكييف اتجاهاته وميوله . أفلا يوجد ارتباط بين نزوح الاطارات العليا الى البلدان التى هى أكثر تقدما منا ، وبين هذه الازدواجية ؟

ويرى الاستاذ مهرى ان يرجأ البت فى الموضوع الى ما بعد القيام بداراسات ضافية فى الموضوع .

ــ يرى الاستاذ السنوسى أن ازدواج اللغة فى المرحلة الاولى من تعليم الطفل يسبب له ارهاقا واجهادا اذا كان ذلك فى مستوى واحد ، ويجب الاقتصار على اللغة الاصلية . فاذا بلغ الطفل العاشرة مثلا ، فيمكن أن يتلقى لغة اضافية يستفيد من تفاعلها مع لغته الاصلية ، وتفتح له آفاقا جديدة . ففى ليبيا لا يلقن الطفل لغة اجنبية الا فى المرحلة الاعدادية التى تلى المرحلة الابتدائية .

ويعتقد الاستاذ السنوسى ان تباين اللهجات ناتــج عن تلاقــح الفصحى مع العامية ، والاستعانة بالعامية ممكن اذا كنا نرمى بتعليمنا الى رفع الامية • فاذا تقدمنا شيئا ما فاننا نتدرج فى تقديم المفردات ونعود الطفل الاستعانة بالمعاجم• والاستعانة باللغة العامية ممكن لتقارب اللهجات ، ولتبسيط الفصحى وتلاقيها فى النهاية مع العامية • فيجب ان نتقبل استخدام هذه اللهجات ولا نتشاءم •

أما مسايرة العربية للعلوم فيجب ألا نيأس • ويمكن استعمال اللغة العربية ، وقد استعملناها فعلا فى تآليفنا العلمية • فاذا عقدنا العــزم على الوصــول الى مستوى احسن فاننا سنصل لا محالة • ولا ضرر من الاستعانة بلغة اخرى على غرار ما قامت به أمم اخرى من قبلنا •

دراسة اضافية أعدها الوفد التونسى

ما هى اللغة التى نريد تعليمها ؟

ان المتسائل منا عن اللغة التى نريد تعليمها بمدارسنا الابتدائية ، ثم على اثرها بمرحلتى التعليم الثانوى والدراسة الجامعية ، لا يكون فى واقع الامر فى موقف المتردد المحتار من حيث جوهر الموضوع وصميمه • انه موقن بأن له لغة قومية غير منازع فيها هى اللغة الفصحى ، وبان اختياره واقع عليها لا محالة ، ولا نتصور لحظة ان يكون الاتجاه خلاف ذلك طالما آمنا بأن الانسان ــ أى انسان ــ متصل بواقع يرتبط فيه من خصائص مميزة ، ذاتية فذة ، وفق ما هو مهيأ له ومعد بحكم عوامل وظروف معينة • على أننا لا نرى فى هذا التسخير قدرا محتوما لا يسع المرء الا أن يرضخ له ويستسلم عن اكراه وفى غير ما حول ولا قوة ، ولكنه اختيار شعور ووعى وتبصر يقبله عن طواعية واطمئنان لأنه مستمد من حقيقته الجوهرية بصرف النظر عن كل اعتبار •

فهل من داع الى أن نجعل اختيارنا للغة التى نريد تعليمها موضوع استفهام أو تردد ، أم هل من موجب الى أن نؤكد مقدار تعلقنا بها وكل ما يتصل بنا من حولنا مصطبغ بها عميق الاصطباغ ، فالعوامل كلها ــ منفردة ومجتمعة ــ تشاء أن تكون الفصحى لغة التعليم عندنا بلا جدال •

فهى اللغة التى امتزج بها كل شىء فى البلاد من تاريخ وجغرافيا وكيان اجتماعى وحضارة فى أوسع مدلول واشمل محتوى •

وهى اللغة التى انطبعت بها بالذات العربية كأمتن ما يكون عليه الانطباع ، وتغذت من معينها ، وتشبعت بروحها ، فبرزت تلك الذات شخصية فذة بنقائصها ومحاسنها ، متميزة عن سواها تميز الشىء عن الشىء • ونحن لا نقصد بهذا التقابل مقارنة تفضيل أو تحقير ، وانما اردناه اشارة الى مجرد ظاهرة نوعية بصرف النظر عن القيم الكيفية وعلاقتها بالواقع أو غيره من العوامل والاسباب •

وهى الى جانب ذلك ، وفوق ذلك ، لغة القرآن والتعبد ، وجزء لا يتجزأ من صميم حياتنا الروحية ، كما أنها وسيلة النفاذ الى الوجدان والضمير وسائر كياننا الباطنى وهى جملة عوامل بها يتحقق تكامل الفرد مع ذاته فينتهى الى حالة ينشدها من التوازن والاطمئنان •

ثم اننا نجد من بين الاسباب التى تؤيد اختيار العربية للتعليم بمدارسنا سببا تربويا لا يقل قيمة عن غيره • فالطفل فى بلادنا لا يقصد المدرسة الابتدائية الا ولديه كسب من الزاد اللغوى من شأنه ان يكون منطلقا ايجابيا

بدونه تتعرقل عملية التعليم وتبطىء في سيرها · ان الواقع فى البلاد التونسية ، ولا نشك ان يكون هو عينه عند اشقائنا بالمغرب العربى ، يفيد أن اللهجة العامية التى هى لسان التخاطب بالنسبة للطفل ، هى قريبة الصلة بالعربية الفصحى الى درجة اننا نستطيع اعتمادها قاعدة لتعليمها · فلا غرابة اذن أن نؤثر استغلال هاته الظاهرة البيداغوجية لما توفره منذ البداية من امكانية الاتصال الميسور بعقول الناشئة · ومن المستبعد ان نتصور الوضع على غير ما ذكر وان نعتبر اللهجة العامية اجنبية عن اللغة الفصحى ، لأنه لا يبقى مبرر حينئذ لتعليم العربية على أساس انها امتداد للغة الام ، بل يصبح من المعقول تدريسها بعنوان لغة اجنبية ، وهذا ما لا عهد لنا به ·

اللغة العربية ومدى صلاحيتها للتعليم والتثقيف :

لقد ذهب الناس مذاهب شتى فى هذا الموضوع وتباينت الآراء حوله · فكان من رأى بأن العربية الفصحى لغة عقيمة ، جامدة ، غير صالحة لأن تتخذ لغة علم وثقافة ، ويئس من مصيرها ؛ وكان من ناصرها بدون استثناء وأقرها خير اداة وانجع وسيلة للاضطلاع بمتطلبات الحضارة والرقى · ولعل من اصدق ما يصور موقف المتفائلين بقضية اللغة العربية قول شاعر منعوت بالتشاؤم ، هو حافظ ابراهيم :

وسعت كتاب الله لفظا وغاية　　وما ضقت عن آى به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة　　وتنسيق اسماء لمخترعات ؟

وحسبنا الا ننجر للتطرف وان نحاول التأمل من الموضوع بأقصى ما يمكن من نزاهة وتجرد فى مأمن من شرور التحامل والجحود ، وأخطار العاطفة والمجاملة ·

ما من شك ان اللغة العربية ما ان خرجت من عصور الجهالة والجاهلية وادركها الاسلام برسالته السماوية وتعاليمه الخالدة وتفتحه للحضارة الانسانية والرقى اللامتناهى ، حتى انعتقت من قيودها الترابية الضيقة وراحت تغزو العالم المعروف آنذاك وتتأهب لمنافسة اللغات السائدة فيه واعتلاء المكانة المرموقة منها · وفعلا فقد تم لها ذلك وبلغت أوجها فى عهد الدولة العباسية ؛ ثم تواصل تسخيرها اداة صالحة لنقل العلم والمعرفة وبث الثقافة واشعاع الحضارة الاسلامية طوال القرون الوسطى الى حين قيام النهضة ببلاد أوروبا · ثم توالت عليها حظوظ مختلفة حتى ادركت عصور الانحطاط والتدهور فقعدت عن التطور ردحا من الزمن طويلا الى أن انبثق الوعى الحديث بالقومية العربية وبدأ يتجسم باحتشام غداة الحرب العالمية الاولى ثم يزداد تأكدا على اثر الحرب العالمية الثانية ·

اذا سلمنا بأنه مفروض على اللغات ان تتطور لتحافظ على حيويتها وتواكب سير الاحداث فتظل ابدا اداة طيعة فى خدمة التعامل والعلم والثقافة ، فلنتساءل عما كان نصيب العربية من التطور . الحقيقة المرة هى ان نعترف ان العربية عاشت طويلا على انقاض ماضيها . لقد كان لها عصرها الذهبى الا أنها لم تشأ ان تحافظ عليه فانتزعته منها لغات تحفزت لأن تتجه فى اتجاه التاريخ . واباح لها الاسلام ان تتطور ولكن ما لحقها من شر التخاذل وعقم التزمت قضى بأن تقف عن السير ، وما درى الساهرون على حظوظها ان الوقوف فى الحياة يعادل التأخر وان التأخر هو الموت .

ونتج عما تقدم وصفه ان كسدت سوق العربية فلم تعد الا فى متناول الخاصة وبعض الطبقات المثقفة والشبيهة بالمثقفة ، وآل الامر الى ان كاد يقتصر تعليمها على نحوها وصرفها وشتى انواع خصائصها ، بحيث تعقدت قواعدها ، وامتلأت بطون الكتب بها ، وعز منالها على طالبيها . فلم يكن بد ، ازاء هذا الوضع وما تميز به من انغلاق ، من الالتفات نحو اللهجات العامية فكان التطور لحسابها ، وكان تطورا غير مراقب ، لذا لم يسلم من الشوائب والتشويه . ومن جهة أخرى فقد انجر عن السبب نفسه ضرورة الاستنجاد بلغة اجنبية للاتصال بالحضارة الغربية وما ينبع عنها من علوم وفنون لم تكن اللغة القومية لتستعد لايصالها على الوجه المطلوب .

فنحن اشبه بمن يكون امام حلقة مفرغة بدايتها هى النهاية . اننا ندرك ان اللغة لا تنمو الا بالممارسة ودوام الاستعمال ، على غرار العضلات بالنسبة لمن يتعاطون الرياضة البدنية . فاما ان نضطر الى هجرها لفائدة لهجة عامية سهلة المراس أو لغة اجنبية تستطيع تمام التعبير عن متطلبات الحضارة المعاصرة ، فنحرمها حظها من التطور والنمو ، واما ان ننادى بالتزام استعمالها دون سواها ، فنكون بمثابة من تجاهل واقعه وارتأى الحل من خلال الامانى والاوهام فيما يتعلق بالدارجة ، أو تراءى له فى التضحية بأصل العلم والمعرفة مما لا تقوى على نقله حاليا لغتنا القومية ، وهذا فيما يتعلق باللغة الاجنبية .

المشكل مبسوط كما نرى . ونتصور ما يكتنف جوانبه من صعوبات جسام ، بيد أننا لا ننتظر ان يبرز الحل الى الوجود بين عشية وضحاها ، لأن تخلفا تواصل مئات من السنين لا يتلافى فى أمد وجيز ، ولأن تفريطنا فى حق اللغة له تبعات محمولة علينا . ان كل ما يمكن ان نرمقه من تفاؤل هو ما حصل لنا من شعور ووعى بحقيقة احوالنا ، وما ينجر عن هذا الشعور وهذا الوعى من تصميم راسخ على النمو السريع ، لا نشك فى أن هذا النمو ممتد الى المشكل اللغوى باعتبار ان اللغة واقع اجتماعى ، شأنه ان يتأثر بالتطور أو الركود .

على أنه من بوادر الحل أن تهتم المدرسة الابتدائية بالموضوع بخط الطريق

وتركيز تعليم اللغة على أسس متينة وتوفير حظوظ النجاح كاملة للمتعلمين ، وبصورة عامة ان تقوم برسالتها كما هو مفروض ان تقوم بها .

ومن بين ما يتعين تحقيقه بالمدارس الابتدائية نذكر ما يلي :

1 تحبيب العربية الى نفوس الناشئة ، لا عن طريق الوعظ والحلول السطحية المصطنعة ، ولكن بموجب مؤثرات عميقة تفرض من جانب المعلم الايمان برسالته والتشبع بالروح العربية والتصرف في شخصية جديرة بأن تجعل من صاحبها مربيا أصيلا يؤثر في الضمائر والعادات ويشع من ارادته وعزمه ما يساعد على خلق الاتجاهات الحميدة .

2 ـ تنزيلها منزلة العادة من التلاميذ طالما انتصبوا للدرس مع معلم العربية ، سواء ذلك بتمكينهم من سماعها كلغة وحيدة للتعليم ، أو بطبعهم على التعبير بواسطتها عما يتصل بكامل نشاطهم المدرسي . وبودنا ان يرى المعلم في هذه التوصية اكثر من دعوة عرفية أو شكلية ، وان يحلها في طليعة المشاغل وفي مصاف المبادىء الكبرى .

3 ـ وصلها باللهجة العامية ، لا سيما في مستهل الدراسة ، وعند الانطلاق ، حتى لا يحس الطفل بالقطيعة بين واقع الحياة والواقع المدرسي ، فينفتق لسانه للتعبير في غير كلفة ، وتؤثر الفصحى بدورها في لهجة التخاطب العائلي ، فتكسبها تهذيبا وتزيد في تقريبها من لغة الدراسة . والجدير بالملاحظة ان التوجيهات الرسمية في تعليم المحادثة بالمدارس التونسية تؤيد هذا المسلك ، وقد أوردت في هذا الخصوص ما يلي :

« الغرض من تعليم المحادثة هو الارتقاء بلغة الطفل المحرفة الى العربية الصحيحة ، لذا يتأكد الا يفصل الطفل فصلا اصطناعيا في دروس المحادثة عن واقعه اللغوي وان يعتني المعلم باصلاح تراكيب الطفل في تدرج طبيعي ... »

4 ـ مواصلة المساعي المبذولة في الرفع من مستوى رجال التعليم ، لا سيما من ناحية التكوين الصناعي ، والحرص في المستقبل القريب ، على توفير المزيد من الضمانات من حيث المستوى الثقافي بالنسبة لانتداب المعلمين والمعلمات ، وذلك تنفيذا للتوصيات الاخيرة لوزراء التربية والتعليم لأقطار المغرب العربي . لقد كانت بلادنا تعاني في السنوات الاخيرة نقص الاطار الكفء ، الا أن الازمة في طريقها الآن الى الانفراج ، ومن المؤمل أن نتغلب عليها نهائيا في غضون السنوات القليلة القادمة .

5 ـ اقامة دراسات تعنى باحصاء الحاجيات في الميدان اللغوي من هياكل ومفردات وقواعد مع ضبط مشاريع في توزيعها وتدريجها ، وتأليف موسوعة

مدرسية لفائدة التعليم الابتدائى تتضمن المفردات اللغوية لهذه المرحلة باعتبار توجيه المصطلحات وتدقيق معانيها وتوفير ما نقص منها ليوضع تحت التصرف المباشر • وفى خصوص توحيد المصطلحات العربية فى شكلها ، لعله يستحسن ، بالرجوع الى التراث العربى الاصيل واعتماد المدونات الموثوق بصحتها ، الغاء ما لا حاجة به حتى لا يكون تعدد الصور وجواز الاختيار سببا الى الحيرة وعائقا عن الكسب وتحديد التصرف • ولهذه الاغراض ونحوها نشير بتأليف لجان بحوث على المستويات القومية ، على أن تفرغ اعمالها فى نطاق لجان مشتركة تمثل اقطار المغرب العربى حتى تكون المقررات النهائية نافذة المفعول بالنسبة اليها جميعا •

6 ــ النظر فى تصنيف المؤلفات المدرسية على ضوء ما يقع اقراره بعد الدراسات والبحوث المتعلقة بضبط وتدريج الحاجيات اللغوية •

7 ــ تشجيع التراسل بين مدارس اقطار المغرب العربى وكذا تبادل المجلات المدرسية للتقارب وتأكيد وحدة الاتجاه فى النهوض بمستوى اللغة العربية •

اللغة العربية واللهجات العامية :

سبق ان اشرنا الى أنه يغلب على الظن ان تكون اللهجات العامية فى شمال افريقيا تفرعت عن العربية الفصحى لأسباب نترك البحث فيها الى المختصين فى العلوم اللغوية • على أنه يتبادر الى الذهن ، نتيجة الملاحظة اليومية ، ان هذا التفرع لم يكن جذريا حتى يبعد الشقة بين الاصل وفرعه أو فروعه ، بل كأنما اقتصر على نواح معينة من المفردة والجملة العربيتين ، نسوق من بينها ما يلى على سبيل المثال ليس الا :

1 ــ التخلص من كلفة الاعراب بالحركات واستبداله بتسكين الاجزاء المعربة :
(الولدْ يلعبْ فى الدارْ)

الجملة عامية لكن هيكلها عربى ، وهو يصلح لأن ينطلق منه فى درس محادثة أو تعبير لتسليط الاعراب عليه (الولد يلعب فى الدار ــ يلعب الولد فى الدار) ثم اقحامه ضمن قوالب عربية (هل يلعب الولد فى الدار ؟ مع من يلعب الولد فى الدار ؟ متى •••؟ ما ••• الخ •)

2 ــ التخلص من كلفة الاعراب بالحروف ، وابقاء الكلمات على صيغة دائمة ــ صيغة الرفع بالنسبة للاسماء الخمسة (بوك • خوك) والجر (أو النصب) بالنسبة لجمع المذكر السالم (المعلمين جاوا للمدرسة) •

3 ــ اعتماد التطابق بين الفعل والفاعل (الفاعل = المبتدا) وبين المبتدا والخبر فى الجنس وفى العدد ، وهى ظاهرة ايجابية من حيث الانتقال من العامية

الى الفصحى ما عدا بالنسبة للمثنى الذى لا يحظى باعراب خاص فى اللسان الدارج (جا محمود وجـات معاه اختو • رشيـد مريض ورشيـده صحيحه • الصغار مرضى) •

4 ــ اعتماد التطابق بين الفعل والفاعل فى العدد ، على عكس اللغة الفصحى ، وهذه ظاهرة توقع فى التعثر عند الانتقـال الى العـربية ، حتى فى السنـوات الاخيرة من المرحلة الابتدائية ، ولو ان الاستعمال الشائع فى العامية قليلا ما يميل الى الجمل الفعلية حسب الظاهر ، بحيث يعتبر التركيب مستقيما ما دام تألف من مبتدإ وخبر (الاولاد خرجو ــ خرجو الاولاد بكلهم) •

5 ــ تجريد الكلمـات عن صعوباتها اللفظية (أى الـراجعة للنطـق ولفظ الكلام) ، ومن بين هذه الصعوبات الهمزة بوجه خاص :

فى أول الكلمة (كل عوض أكـل ــ روز عوض أرز ــ قـلام عوض اقلام) والغريب ان الطفل الصغير فى أول عهده بالكلام يظهر الهمزة فى صيغة الامـر (آكـل عوض كـل ــ آخـذ عوض خـذ) وفى وسطها (ماكله عوض مأكل ــ ميده عوض مائدة ــ مومن عوض مؤمن) فى آخرها (ما عوض ماء ــ سما عوض سماء ــ ملا عوض ملأ) •

6 ــ تحويل النبرة الصوتية (accent tonique) من وسط الكلمة الى أولها ، أو العكس خلافا للبـدو الـذين غالبـا ما يحافظـون على النطـق الصحيـح (بْحَر ، تْمَر ، عْنِب ، عوض بَحْر ، تَمْر ، عِنَب)

7 ــ استعمال صيغة المتكلم ومعه غيره ، فى المضارع ، مكان صيغـة المتكلم الصحيحة (خرجت نلعب ، بدل خرجت ألعب ــ بديت نوكل ، بدل بدأت آكل) •

8 ــ اختصار العبارة العربية الاصلية ولها فى جزء نطقى واحد (ماخذاش = ما أخذ شيئا ــ ساعة لارب = ساعة الا الربع ــ ما عندكش = ما عندك شيء ــ آش بيه ؟ = أى شيء به ؟ ما به ؟) •

9 ــ اختصار عدد ضمائر الرفع المنفصلة الى سبعة :

أنـا احنـا

أنت (بصيغة المؤنث للذكر والانثى ، ما عدا لغـة البـدو التى تميـز بين الجنسين)

هـو ــ هـى

همـا (بصيغة المثنى ، للتعبير عن المثنى والجمع على حد السواء)

انتـم (واحيانا انتما للتعبير عن المثنى والجمع بدون تمييز)

10 ـ اسقاط النطق بالهاء آخر الكلمة وكذا تـاء التأنيث المتحركة جريا على قاعدة الوقوف على الساكن عند العرب (كتابو = كتابه ـ خديج = خديجة) ٠

هذا ومن المعلوم ان اللهجة العامية واحدة بالبلاد التونسية ولو اختلفت من جهة الى أخرى اختلافات جزئية لا تأثير لها على وحدة الخطاب ٠ ويغلب على الظن ان اللهجة البدوية التى تختلف فى عدة من اشكالها عن اللهجـة الحضـرية لم تتطور تطورا واسعا بالقياس الى الاخيرة ، ولو انها بقيت اقـرب اتصالا من العربية الفصحى من حيث النطق عامة وتداول مفردات تفوق دقتها ما يستعمل فى العامية المنتشرة (ينبغى ، يـريد = ادق من يحب ـ ينـادى = ابلغ من يعيط ، الخ) ٠

طبعا ليس المقام التبسط فى دراسة اللهجة العـامية التونسية ، ولا بحث خصائصها أو مناظرتها بالعربية الفصحى ، وانما اردنا ان نسوق شواهد قليلة تقيم الدليل على تقارب اللسانين الى حد بعيد ، حد الشبه والتجانس ، الى درجة أنه يجوز التأكيد بأن اللغة العامية لا يمكن ان تعد اجنبية عن لغة التدريس حتى لا نستخدمها كسبا ومنطلقا يتعزز بهما جانب تعليم العربية وتزداد نجاعته ٠

وما دام الامر كذلك ، فانه يمكنْ اعتبـار ناحيتين تربويتين على جـانب من الاهميـة :

1 ـ الانبراء لتعليم العربية منذ البداية ، لا على انها لغة جديدة ، دخيلة على الطفل ، تفصله عن واقعه فتوقعه فى صعوبـات المتـابعة والدرس ، ولكن على أساس انها امتداد فى تهذب وصقل اللهجة التى نشـأ عليها وتـربى ، فيكون اقباله عليها اقبال مؤالفة وانسجام ، وهو وضع ملائم فى حد ذاته ، يساعد على التدرج والارتقاء فى مجالات الحذق اللغوى ٠

2 ـ امكانية استفادة العامية من الفصحى من بـاب الاستمـداد والتفـاعل المتبادل ، بحيث تتهذب اللهجة العامية تدريجيا بمفعول احتكاكها بالفصحى ، فتتجوهر المفردات اللغوية فيها وتعود الى معدنها الاصلى ، وتندثر المصطلحات الدخيلة لفائدة ما يقوم مقامها من اللفظ العربى ، وتستقيم التراكيب والقوالب فتستعيد نقاءها الاصلى وصبغتها الاصيلة ٠

والمدرسة اذ تضطلع بدور هام فى هذا المجال ، لها ان تعتمد حقا على المجتمع وتنتظر منه المساندة والمعونة بحكم الاتجاه الذى شرع فى انتهاجه منذ السنوات الاخيرة والخطة الموضوعة للرفع من مستـوى الجمـاهير الشعبيـة بعـديد من الوسائل وفى شتى المجالات : فمن خطب للتوعية بلغـة شعبيـة مهـذبة ، الى استغلال هادف لأجهزة الاذاعة والتلفزة ، الى تنظيم متواصل للبيئة الثالثة ، الى حملة لمقاومة الامية ٠ ولا شك ان هذه العوامل سوف ترتقى بالمستوى الثقافى

فى الاوساط العائلية بوجه خاص : سواء عندنا فى تونس أو فى الاقطار الشقيقة حيث المعطيات متشابهة وبوادر النهضة ظاهرة ·

أما وقد قدمنا اللهجة العامية على أنها متينة الصلة بالعربية الفصحى من الناحية الجوهرية ، فلا نتوهمن بذلك انتفاء الفوارق بينهما · غير ان وجود هذه الفوارق البسيطة لا يشكل فاصلا بين الاتجاهين فى التعبير ولا يعوق الطفل الصغير عن فهم العربية الفصحى فى مستهل عهده بالمدرسة ، طالما حرصنا على تبسيطها ما استطعنا وتحاشينا فى التعبير بها كل تكلف وتعقيد ·

ولكننا نلاحظ ان اللهجة العامية ، وقد كان لا بد لها ان تتطور وتجارى العصر فى تقدمه ضرورة التعبير عن حاجيات الحياة وواقعها المتجدد ، انساقت الى تطور متفاوت الحظوظ ، وافسحت صدرها بدون تمييز على ما يبدو — لكل ما دعت الضرورة الى استعماله من المفردات اللغوية ، غثها وسمينها · وفى هذا السياق يمكن ملاحظة جملة من الاتجاهات نورد من بينها :

1 — اشتقاق مفردات من أصل عربى تستقل الدارجة بالتصرف فيها فيما اتخذت له ، دون اللغة الفصحى (طهور ، مكان ختان — طيارة ، مكان طائرة — فلسفة ، مكان زر أو قفلة) ·

2 — اشتقاق مفردات من اصل اجنبى (الايطالية ، الفرنسية) واكسابها صبغة شبيهة بالصبغة العربية بمفعول عمق التحريف أو تقادم الاستعمال أو كليهما معا (وراطة dorade دنديق denté طاولة table) ·

3 — الاشتقاق من الاصل العربى ومجاراة الطريقة الاجنبية فى تأليف المفردة حسب المعنى الذى يوحى به مدلولها (دويدة vermicelle — قراض serre) ·

4 — الاشتقاق من اللغة الاجنبية عن ضرورة بدون تصرف فى النطق الاصلى أو بتصرف طفيف (فيلا villa — فيستا veste — كاسرونا casserole ستيلو stylo) ·

5 — الاشتقاق عن اللغة الاجنبية عن غير ضرورة لتوفر المرادف فى الاصل العربى (بلومة = قلم حبر — بلكون = شرفة — بلاصة = بقعة ، مكان) ·

6 — استباحة التحادث بالمزج بين اللهجة العامية واللغة الفرنسية ، وهى ظاهرة مستفحلة تسود معظم الاوساط ممن نالت ثقافة مزدوجة ·

ازاء هاته الاوضاع ماذا يكون موقف المربى يا ترى ؟

1 ـ بالنسبة لحصص المحادثة والتعبير والانشاء قد تضعف استجابة التلميذ للدرس لفقدان أو استعصاء المفرد العربي أو لتحرجه من استعمال اللفظة العامية التي لا يجد لها بديلا ، فعلى المعلم ان يكون على بينة من هذه الحقيقة ولا يبدى تضايقا من ورود مفردات غير صحيحة ما دام هذا الحل اخف ضررا من خنق التعبير أو اجرائه على غير طبيعته وواقعه . على أن تناول الخلل بالتصحيح أمر متأكد في النهاية .

2 ـ يظل المعلم حريصا على ان يكون قدوة التلاميذ بالتزام التمسك بالعربية الفصحى الميسورة في مخاطبتهم ومقاومة مستهجن التعبير واثراء مقدار المادة اللغوية المتأكد استعمالها .

3 ـ افساح المجال في حصص اعداد الانشاء للهجة العامية المهذبة عند الاقتضاء في صورة محاولات شفوية ، بغية حمل التلميذ على التعبير الصادق ، الى غاية ان يطمئن الى الاتجاه ويتأكد المنهج التفكيرى المنتظر .

الازدواج اللغـوى :

الازدواج اللغوى سلاح ذو حدين : فهو خطر على القومية اذا ما أريد باللغة الاجنبية لغة بديلة عن لغة البلاد تنوبها في اداء الوظائف الاجتماعية والتثقيفية بدون استثناء وتعوق اللغة الاصلية بحكم هذا الوضع عن النمو والتطور والانتشار الى حد خنقها والقضاء عليها .

أما اذا لم يكن الامر كذلك وكان اتخاذ اللغة الاجنبية مبنيا على الطواعية الواعية والاختيار المتدبر واعتبار واقع معين ، في نطاق حدود مضبوطة وطبق خطة مرسومة واهداف مسطرة ، فان الوضع يصبح غير الوضع ، وينقلب الازدواج اللغوى مصدر خير وعامل ايجاب وتقدم .

لا ريب ان ما اتخذ من لغة اجنبية في اقطار المغرب العربى في عهد نهضتها لم يتم الا على اساس اعتبارها لغة ثانية بعد ان اسندت الاولوية المطلقة للعربية الفصحى واقرها التشريع والواقع اللغة الرسمية بالبلاد .

على أن الازدواج اللغوى ، طبق الشروط المشار اليها آنفا ، مما ليس لنا منه بد في ظرفنا الحاضر لجملة من الاسباب يمكن تلخيصها فيما يلي :

1 ـ ان واقع العالم الثالث الناجم عن قرون عديدة من التأخر أو الاستقرار ـ وما الاستقرار الا تأخر بحكم ديناميكية سير الاحداث ـ هذا الواقع يستلزم الانطلاق حالا في سبيل التقدم بخطى شاسعة عملاقية ، قصد الاقتراب اكثر ما يمكن من الامم التي تقدمتنا بأشواط وما تزال تواصل التقدم باطراد . فان كانت هذه الحقيقة تعنى شيئا بالنسبة الينا : فما من شك انها لا تسمح بالتريث

والانتظار ، بل تقضي بتسخير كل معطياتنا ومقومات نجاحنا في سبيل انطلاقة حاسمة لا يمكن ان تتأخر لحظة ، والا استفحل التأخر وبات اللحاق بالامم الراقية حلما غير قابل للتحقيق ٠

2 ـ اننا نشعر بأن اللغة العربية ، على ما لها من امكانيات واسعة وما ينتظرها من مستقبل مزدهر هو رهين ارادتنا ومساعينا ، لم تتهيأ بعد التهيؤ الكامل الذى يبيح الاستغناء كليا وفى كافة الميادين عن لغة اجنبية سخرتها القرون المتتالية فأهلتها لنقل العلوم والفنون المعاصرة نقلا فعالا مكتمل الشروط يجعلها فى متناول طالبيها على انجع الوجوه وفى احسن الظروف ٠ فلا ننسى أننا فى دور الأخذ لا دور العطاء ، ولا أننا ، تبعا لذلك ، لم نمرن لغتنا القومية على تحمل هذا الضرب من العلوم والفنون ٠ ولعله من العزاء لنا ان نتذكر كيف ان أمما أخرى لم تكن فى وقت ما من تاريخها احسن منا حالا قبل ان تتهيأ لها الاسباب للاكتمال الذاتي ٠ فالامة اليابانية مثلا لم تستنكف فى مستهل النهضة الاوروبية العصرية عن الاتصال بالعديد من لغات الاجانب ، ولم تر حرجا فى بث طالبى العلم من مواطنيها فى شتى اصقاع العالم المتحضر الى ان اخذت بناصية العلوم والمعارف فهضمتها وطبعتها بمميزات قومية صرفة وتم لها هكذا ان تحقق لفائدتها التطور الشامل ، بما فيه التطور اللغوى ٠ ولكن ما شأننا والعزاء ، والهمم متطلعة الى تحقيق ما تم لغيرنا فى مدارج الحضارة والرقى ٠

3 ـ ان الازدواج اللغوى مصدر لقاح يؤثر بالاثراء فى كل من الظرف والمظروف :

أ ـ من حيث صوغ المفردات اللغوية يتبادر ان الحل بالنسبة للغة العربية لا يمكن ان يتمثل فى محض الاستمداد المباشر من الفرنسية أو الانكليزية أو الايطالية،على غرار ما كانت اخذته هذه اللغات وغيرهامن العربيةفمزجته بطابعها وسلطت عليه احكامها بحيث اصبح لها ملكا صالحا للتصرف والاستعمال ٠ فللغة العربية ، شأنها فى ذلك شأن اللغات السامية ، شكل خاص ، وهندسة فريدة ، وطريقة معينة ، فى الاشتقاق ، ومن اجل ذلك فان التنمية بالاستعارة البسيطة لا تتفق وأحوالها ، فضلا عن ان وفرة المصطلحات الدخيلة التى يمكن ان تفرغ فيها على عجل تعرضها للمسخ والتشوه وتنال من جوهرها وحقيقة أصالتها ٠ ويذهب بنا الاعتقاد الى ان المفردات الاجنبية التى ادخلت على الفصحى اثناء العقود الاخيرة ليست لتعتبر بداية حل تطمئن اليه النفوس ، لا سيما وقد حصل هذا النوع من التوليد بصورة ارتجالية،لا تخضع لطريقة معينة ولا تعد حرية بمواجهة المشكل فى اعماقه وامتداداته الحقيقية ، فالمشكل قائم ولا بد من الاقدام على حله ، طال الزمان أو قصر ٠

ب ـ من حيث هياكل التعبير وقوالبه لا نعتقد ان لغة الضاد تقل ثراء عن سواها ، ومع ذلك فان ابوابها لم توصد ولا يجوز ان توصد دون تقبل ما يكون

مثريا وملقحا بالمعاني الجديدة من العبارات والتراكيب المنتقاة بشرط الا يمجها الذوق السليم وان تتكيف بروح عربية ، فتجـرى على الالسن وتحت الاقـلام طبيعية مستساغة • والواقع ان أسماعنا ألفت مثل هذا التجديد وأنست به • فقد يعترضك تعبير من نوع قولنا الآنف الذكر : « جرت العبارة تحت الاقلام » ولا تكاد ترى حرجا فى ذلك • وتلتقط جملا من نوع قولك : « لعب دورا كبيرا فى كذا » أو « قام بعمل مجانى » أو « دخل فى الحسبان » مما ، لا شك ، كان يغرب على سيبويه أو الزمخشرى ، فلا تجد فيها غير سياق طبيعى • ولا غرابة فى الامر ، فهو نتيجة اتصال ابناء العربية بلغات اجنبية عن طـريق التـرجمة والممارسة والتحاكك العادى •

ج ـ أما من حيث المعانى فان التلاقح الذى ينجر عن الازدواج اللغوى يتجاوز فىأهميته واتساع مداه ما يحصل من تأثير على الاداة اللغوية فىحد ذاتها،سواء فى الهياكل العامة أو المفردات • ذلك لأن هذا التلاقح يتصل بصميم العقل والتفكير فيساهم فى تكييف الشخصية على نمط تصبح به وليدة ثقافة مزيجة هى مصدر اعتزاز وثروة حيث انها استمدت عنصرها من محاسن كل من الشرق والغرب • فهى مصدر اعتزاز لأنها تضمن للمتعلم التشبع بروح الثقافة العربية الاسلامية، وتغرس فيه عادات عميقة من الطباع العربية ، وتوقظ فيه الشعور القـومى ، وتزين له الانتساب الى حظيرة آبائه وأجداده • وهى مصدر ثروة بما توفره من مقومات حضارة غربية نفيسة بروحها الخلاقة ومناهجها العلمية فى التفكير ، ورصيدها الوافر من العلوم والفنون ، بحيث تمتزج الثقافتان امتزاج تكـامل وترابط ، وتنصهران انصهارا متينا تنبثق عنه شخصية طريفة متوازنة تطفـح بالقوى الايجابية والامكانيات • ويذكرنا هذا السياق بقـول مهيـار الديلمى مفـاخرا :

قـد قبسـت المجـد عـن خيـر أب وورثـت الـديـن عـن خيـر نبـى
فضممـت المـجـد مـن اطـرافـه سـؤدد الفـرس وديـن العـرب

4 ـ وأخيرا بات من المتأكد ان الازدواج اللغـوى ظـاهرة حتميـة فى هذا المتوغل من الحضارة البشرية ، وما يترتب عنها من الاعتبارات • فالسرعة فى المواصلات على اختلاف اشكالها حدت من سعة العالم وقربت أرجاءه • والتعامل موطدة اركانه اكثر فأكثر بين اقطار الدنيا فى كنف منظمة الامم المتحـدة وما يتفرع عنها من مؤسسات كل لها اختصاصها • والامـم سـاعية الى التقـارب والتكتل ضمن مجموعات اقليمية متآلفة ، آخـذة الى الاتسـاع باستمـرار • والاختراعات العلمية ما تنفك تظهـر الى الوجـود وتكيف أسـاليب النشاط والعيش على صور متجددة وتمعن فى خلق المزيد من الحاجيات وظروف الحياة • والبشرية قاطبة فى تمخض مستمر تتطلع الى المستقبل وتهتم بغـزو الفضاء وتعيش على دقات ساعة هذا الردح الاخير من القرن العشرين • منذ سنوات

بعيدة احس الانسان بضرورة التقريب بين بنى البشر بخلق لغة مشتركة يتفاهم الناس بواسطتها على الصيد العالمى ، ولئن لم تحظ بعد المحاولات المتكررة بالنجاح المنتظر ، فلا شيء يمنع من ان تسفر عن نتيجة ايجابية فى يوم ما من المستقبل · فنحن كما نرى منساقون انسياقا الى الازدواج اللغوى · على أننا اذ نستعين به على الارتقاء صوب حضارة متفتحة للانسانية فى شمولها ، فليس لنا ان ننسى بذلك حقيقة قوميتنا وكياننا الذاتى ·

وبعد هذا ماذا يمكن أن يستنتج المربى من تتبع معطيات الازدواج اللغوى ؟ لنحاول التعرض للبعض مما نراه أساسيا من المبادىء ·

أ ـ ضرورة البدء بتعليم اللغة القومية قبل اقحام اللغة الاجنبية فى البرنامج ، على نحو ما هو جار به العمل بالنسبة للمدارس الابتدائية التونسية حيث ان تعليم الفرنسية لا يحين الا عند مستهل السنة الثالثة من الدراسة ، حين يكون الطفل ، زيادة على كسبه الاولى ، قد شرع فى مؤالفة القوالب العربية ما يجعله فى مأمن من كل عائق أو كل مجلبة للخلط والاشتباه ·

ب ـ تأكد اقامة العربية ـ كما اسلفنا ـ لغة تدريس فى اكمل قسط لما عينت له من المواد حتى تتمتن اسباب المخالطة التى اعتبرها ابن خلدون بحق عاملا قويا لاكساب ملكة اللغة · لنستمع اليه يقول :

« وهذه الملكة كما تقدم (يعنى بها ملكة اللسان فى نظم الكلام) انما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه » ·

ويذكر فى مكان آخر :

« فالمتكلم من العرب ، حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم فى مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبى استعمال المفردات فى معانيها ، فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها ، فيلقنها كذلك · ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد فى كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر ، الى أن يصير ذلك ملكة وصفحة راسخة ، ويكون كأحدهم · هكذا تصيرت الالسن واللغات من جيل الى جيل وتعلمها العجم والاطفال » ·

ج ـ الحرص بالنسبة للمعلم على حسن التأثير فى تلاميذه قصد توجيههم الى الاقبال على دراسة لغتهم عن ميل ورغبة ، كما سبق ان ذكر ·

د ـ وجوب تحاشى اى تعليم فى المستوى الابتدائى يكون قوامه الترجمة المباشرة أو التقليد الاعمى لما فى ذلك من ضرر يلحق بكلتا اللغتين ويعوق عن الاكتساب · ومع الحرص على تدريس كل من اللغتين بمعزل عن الاخرى ،

يجتهد فى تهيئة الجو على نحو اقرب ما يكون الى الجو الذى يتم فيه التحصيل على لغة الام ، أى ايجاد الدافع للتعبير وبعث المؤالفة للطابع اللغوى وخلق طبيعة ثانية فى الطفل تؤهله للانتقال من لسان الى لسان بأداة التعبير والتفكير معا وذلك عن طريق الدرجة واستمرار السماع والممارسة ، واعتماد تدرج منطقى فى تواصل الدروس ٠

وتنجر اخطاء بالطبع عن الازدواج اللغوى نتيجة التحول بالتفكير من لغة الى أخرى ، فى طور لا تكون قد انطبعت فيه بعد فى ذهن الطفل القوالب التعبيرية الاساسية ٠ وهى اخطاء تكاد لا تتعرض لها الا اللغة الثانية ، بيد ان تحاشيها أو اصلاحها ليس بالامر العسير اذا ما حذقت طرق التعليم وضبطت أساليبه وتوفرت شروط الكفاءة فى المربى ٠

هـ ـ ضرورة ربط الصلة باحكام ، فى التدريس ، بين النصوص وقواعد اللغة بحيث تكون الاولى المنطلق والمنتهى ، اذ ان القواعد لا معنى لها الا بقدر ما تستفيد اللغة منها ٠ فالمقبل عليها لذاتها ان هو ، فى نظر ابن خلدون الا « بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا » ٠ وفى رأينا أن تبصير التلميذ بهيكل الجملة العام وبمجموعاتها الوظفية البارزة لخطوة حاسمة فى سبيل المؤالفة اللغوية ٠ ولعل التعليم بواسطة الالوان الذى هو ساع فى قول كلمته بشأن تدريس الحساب ، قابل لأن ينطبق فى المستقبل على الدراسة اللغوية ، فيخلصها من جانب مما يكتنفها من صعوبات ٠

و ـ الاجتهاد فى غرس بذور ثقافة منتقاة بمناسبة تعليم كلتا اللغتين ، تتفتح على الواقع البشرى ، وتصور شرف الانسان من خلال شغله وحياته ، قوته وضعفه ، وفى نفس الحين تتصل بالواقع القومى امتن اتصال ، فيتغذى التلميذ بتراث قومه ، ويستقى من منابع بلاده ، فيكون بذلك مبعوثا على الاعتزاز بذاتيته وقوميته ، قابلا متقبلا للقيم العليا ٠ وحيث ان نصوص القراءة والمحفوظات مما له بالغ الاثر على هذا التكوين الاساسى ، فانه يتعين بلا شك ان يكون توفيرها مراعيا هذا الاتجاه ٠

ما هى اللغة التى ينبغى تعلمها ؟ عربية المعاجم أم العربية المتداولة اليوم ؟

ان مجرد اثارة هذا التساؤل لهو بمثابة الوقوف عند مشكل المشاكل بالنسبة للعالم العربى قاطبة ٠ ان الموضوع من مواضيع الساعة ، وهو ما انفك يشغل بال المهتمين بمصير الشعوب الناطقة بالضاد عامة منذ ان انبثقت النهضة الحديثة بكل من المشرق والمغرب ، بما فيها النهضة الفكرية ، ومنذ ان تأكد الشعور بحيوية دور الاداة اللغوية ، لا فقط فى التعبير عن بعض المظاهر الحضرية ، كالادب ، بل وفى مواكبة سيرها فى شموله وسائر مستلزماته ٠ فكانت بداية الحيرة الكبرى ، اختلفت على اثرها المذاهب والآراء ، وتعددت

الاتجاهات،وقامت الخصومات الحادة بين رجال الفكر والأدب فما كان الا ان انقسموا فئات وشيعا بين محافظ ومجدد • واختلفت الآراء بين دعاة التجديد انفسهم ، وكان فيما كان الانتاج المهجرى ، وظهر الشعر المتحرر ، وتقاسم المنتجون بين مدارس أدبية متأثرة بتيارات الفكر في أوروبا وأمريكا ، ونفقت سوق التعريب ، وأحس الاديب بالدافع الى الاقتراب من محيطه الترابى • فبرزت محاولات فى التعبير عن أحوال الطبقات الشغيلة فى كدها وواقعها وفى بعث التراث الشعبى ، واحياء الفولكلور والعودة الى المنابع • وامتحن اللسان العربى – باحتشام – فى تأدية العلوم والفنون العصرية ، زيادة على الاداب ، فكان الاجتهاد فى التفكير فيما يلزمها من مصطلحات مطابقة للمقتضيات • وبمناسبة اللغة بوجه عام ، ولغة المسرحية والقصة بوجه اخص ، ذهب النقاد مذاهب شتى بين متشيع للفصحى ، ومحبذ للعامية ، وجامع بينهما ، ومناد أمثال توفيق الحكيم ، بلغة ثالثة منضبطة لقواعد العربية وصالحة فى نفس الوقت لاستعمال عامة الناس • وازداد انتشار الصحافة ، ثم كان الغزو الاذاعى ونتج عن ذلك ان اتسع نطاق نفوذ العربية ، وتضاعفت مناسبات استعمالها •

وازاء كل ما تقدم ذكره ، لم يسع الجملة العربية الا ان تتطور حتما فتنساق الى التبسط ويسر الدلالة ، وتهدف الى الشيوع وتنتهج الاساليب المباشرة فى التعبير بدون ان تفقد طابعها العام أو تخرج عن نطاق ما هو محدد لها من قوانين الاعراب وسائر ما يتعلق بها من قواعد •.

وفى نفس الوقت اخذت العبارة تتجرد بعض الشيء عن الهالة التى اكسبها التاريخ اياها والتى هى عنوان تلبس اللفظ بمعان قارة ، جامدة ، لازمته نتيجة قصر الاستعمال عليها ، وشرعت تحاول الانطباق على مدلولات تكون امتن صلة بالواقع واشد تصويرا لدقائق المواضيع • بعبارة اخرى ، لقد ظهر اسلوب فى الكتابة لم يعد يهتم بجلال اللفظ وسحر التنسيق بقدر ما يهدف الى تعبير مدقق مرتبط أكثر ما يمكن بالنزعة الموضوعية • وهذه الظاهرة لا تقتصر فقط على الميادين العلمية والدراسات العامة ، بل تجدها حتى فى ميادين الادب • وان فى قصائد من شعر نزار قبانى ما يجسم محاولة ارضاخ القالب والمفردة للمعنى المقصود بذاته ، بل وتحميل حروف الجر ونحوها من الادوات ، معانى قد لا تبدو مالوفة ولو انها لم تستمد من غير قواعد اللغة •

وفى هذا المعنى أورد (جاك بارك) فى كتابه (العرب بين الامس والغد) ما تعريبه :

« ان اللغة هى التى تعين عليها القيام بالقسط الرئيسى من مهام التعبير وخلق الدوافع ، وهذا ما يتحمله أو يلتزمه كل مجتمع آخذ الى الصيرورة » •

وأضاف فى مكان آخر من التأليف المذكور :

« تضطلع اللغة ، اكثر فأكثر ، بدور فى الاخبار والمبادلات العملية · فهى تريد ان تقتصر على تقديم العلامات التى ، بحيادها ، تضمن ادق الانطباق على المحسوسات » ·

فمما لا ريب فيه ان شيئا من التطور نال اللغة العربية طوال عشرات السنين الاخيرة · وبالرغم من أنه لم يكن ليغيرها عن طابعها الذاتى وهياكلها الاصلية ، فان ما يلاحظ من فارق بين الاسلوب القديم فى الكتابة والاسلوب الحديث ، ليبرر التساؤل عن نوع اللغة التى يجدر تعليمها بالمدارس الابتدائية·

فهذه على سبيل المثال عينة من الشعر الجاهلى بأسلوبها القوى ولغتها الجزلة :

« ولى دونكم إهلون سيد عملس وارقط زهلول وعرفاء جيئل »

وهذه أخرى من شعر الشنفرى :

« دعست على غطش وبغش وصحبتى سعار وارزيز ووجر وأفكل »

ثم هذا انموذج من قصيد مدرسى لأحمد شوقى :

مشى أبى يوما الى مشية المؤدب
غضبان قد هدد بالضرب وان لم يضرب ···

ألسنا نحس ونحن لا نناقش طبعا بلاغة الشعر الجاهلى ولا قوة تعبيره بأن اللغة وان كانت هى العربية الفصحى فى الامثلة الثلاثة الا أن التلميذ فى مستوى التعليم الابتدائى يستتيسرها هنا ، بقدر ما يستعصى عليه فهمها هناك ؟

انك لتجد فى مقارنة نثر الجاحظ مثلا بالاسلوب الصحافى فى يومنا هذا ، لما يقيم الدليل على اختلاف الاسلوب عن الاسلوب ، ولو انه دليل لا يفيد فى شيء انكار ما للنثر الجاحظى من متانة وابداع وانما هو لمجرد اثبات حقيقة موضوعية ·

ان نزول القرآن بلغة مضر بوأ هذا اللسان مكانة بالغة الاهمية فى حياة الشعوب العربية · ثم اخذت الحضارة الاسلامية فى التوسع والانتشار · ولما كانت لغة الضاد هى لغة الدين والدنيا فقد كان لها شأن عظيم فى تدوين العلوم والثقافة وبثها فى ربوع الاسلام · ومما لا شك فيه ان للعربية تراثا نفيسا انجبته القرون الخوالى منذ عصور الجاهلية ، رغم ما مرت به من عهود الانحطاط · فهل نحن نجد كفاية فى هذا التراث تغنى عن التوجه الى نتاج

المحدثين والمعاصرين وما يتصف به من تصوير لمواضيع ومعان هى أقرب الينا علاقة وامتن اتصالا باهتماماتنا الحاضرة ؟ أم هل ان اداة التعبير نفسها لم تتطور حتى نعرض عما نالها من تجديد واكتمال ـ مهما بدا متواضعا ـ تستغني به على مجاراة العصر فى شتى شؤونه ومقتضياته ؟

الواقع ان العربية الفصحى تجمدت زمنا طويلا فى هياكلها ومصلحاتها الى حين قيام النهضة العصرية كما اسلفنا • فبدل ان يسخرها مستعملوها طوال قرون الانحطاط فى مجاراة ركب التقدم ، على غرار ما كان من اسلافهم زمن ازدهار الحضارة الاسلامية ، انشغلوا عن ذلك بقصر الاهتمام تقريبا على العلوم الدينية وصرفوا وافرا من مجهوداتهم فى بحث مسائل اللغة عينها وتفريعها الى ما لا نهاية له بحيث تفننوا فى تعقيدها والتبحر فى تفصيل قواعدها وأحكامها ، الى درجة أن اصبح عمر المرء يضيق دون كسب اللغة والتصرف فيها باعتبار كونها اداة للتعليم والتعلم • ولقد احسن ابن خلدون تصوير هذه الحقيقة حين قال :

« اعلم ان العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات كالشرعيات مع التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام وكالطبيعيات والالهيات من الفلسفة ، وعلوم هى آلية وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرهما للشرعيات وكالمنطق للفلسفة » •

وزاد قائلا :

« فأما العلوم التى هى مقاصد ، فلا حرج فى توسعة الكلام فيها ، وتفريع المسائل ، واستكشاف الادلة والإنظار ، فان ذلك يزيد طالبها تمكنا فى ملكته وايضاحا لمعانيها المقصودة ، واما العلوم التى هى آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها فلا ينبغى ان ينظر فيها الا من حيث هى آلة لذلك الغير فقط ، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لان ذلك مخرج لها عن المقصود ، اذ المقصود منها ما هى آلة له لا غير ، فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها ، مع أن شأنها اهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا يعنى ، وهذا كما فعل المتأخرون فى صناعة النحو وصناعة المنطق وأصول الفقه » •

ولا يمكننا من جهة اخرى الا ندرك مدى ما فى العربية من تناقض من حيث ما توفر فيها ـ وما لم يتوفر ـ من مفردات للتعبير • فبينما هى تمدك بما تشاء وأكثر من اسماء للجمل والحصان والاسد والسيف وما شابه ذلك ، تجدها فى ضيقة تشبه الافلاس اذا ما استنجدتها فى الفاظ تحوجك فى التعبير عن الملبس أو المسكن أو معدات الطعام أو وسائل النقل أو أدوات الحلاقة ، وغير

ذلك كثير . هذا فضلا عما يعوزها عن مصطلحات العلوم . ان الذنب ليس ذنبها ولا شك ، فهى زاخرة بامكانيات الاشتقاق وما على أولى الهمم الا أن يغوصوا فى طلب كنوزها الدفينة .

ثم انك تجد فى نصوص تقرؤها من الادب القديم ما يباعد بينك وبين ما هو جدير بأن يشغل بالك أو يتفق ومقتضيات زمانك هذا من نوع الحديث عن السحر والخرافات والاحلام ، أو من نوع المبالغات ، أو الحقائق التى لم تتأكد أو تأكد بطلانها ، أو من نوع « معرفة ما تدل عليه الكواكب من اعضاء الحيوان » لاخوان الصفاء .

كما انك واقف على نصوص طفحت بالمفردات الغريبة التى لا طاقة لك على استكناهها واجترارها ، وأخرى تعج بالتشابيه أو التورية ، وغيرها حافلة بآيات المبالغة ، أو عامدة الى السجع والبديع ، وكتابات تكاد تخلو من كل شىء الا من تنسيق اللفظ وتزويق العبارة ، ورسائل همها الحشو والتكلف والاطراء ، وأسلوب فى الحوار يتكرر فيه لفظ « القول » ما شاء كاتبه أن يتكرر ...

على ان هذا ونحوه،ما هو إلا وجه من وجوه الادب العربى القديم الذى لم يخل لحسن حظنا من التحف الثمينة وآيات الفن الاصيل وروائع الابداع .

ومع ذلك ، ومن أجل ذلك ، وباعتبار كل ما تقدم بيانه ، فنحن مواصلون التساؤل عن اللغة التى ينبغى لنا تعليمها بالمدارس الابتدائية : أهى لغة المعاجم أم العربية المتداولة اليومية ؟ أما الجواب فلا يمكن ان نظفر به الا عند تبين الغاية التى رسمت للمدرسة الابتدائية .

من المعلوم ان تعليم اللغة العربية ، كتعليم سائر المواد ، يرمى الى غاية عملية وغاية تربوية تثقيفية .

ففيم تتمثل الغاية العملية وكيف يمكن للمدرسة ان تحرص على تحقيقها ؟

سواء اقتصر التلميذ على مرحلة التعليم الابتدائى ، أو تم له ان يتجاوزها بالارتقاء الى التعليم الثانوى والدراسات الجامعية ، فان من حقه على المدرسة ان تمده بالمقدار الادنى من الزاد الضرورى ، وان تمكنه حسب عبارة مأثورة ، « مما لا يجوز له جهله » ، وذلك فى نطاق اعداده للحياة .

فمن حاجيات التلميذ المباشرة ان يجد عند الطلب وتحت التصرف المباشر لغة صحيحة ، ميسورة ما أمكن اليسر ، قابلة للتعبير عن شتى شؤون النفس والواقع ، يرتقى بواسطتها الى كسب المعرفة ، ويستخدمها فى مستقبل ايامه

للاضطلاع بممارسة دوره فى الحياة بوصفه فردا ومـواطنا وعضـوا من اعضاء المجتمع • فبواسطتها يستطيع ان يطالع صحيفة أو يفهم محاضرة أو خطابا ، أو يقبل على حصة اذاعية ، أو يعمر بطاقة ارشادات أو يتراسل مع صديق له الى غير ذلك من الحاجيات • وقد يقف به التعليم عند مستوى التعليم الابتدائى فيجد بين يديه الادوات الاولى التى قد تعينه على توسيع ثقـافته أو تمكنه من تحسين ظروف عيشه والارتقاء بمستوى ما يرسم له من نشاط اجتمـاعى • والمهم فى كل هذا كما نرى ليس هو الوسيلة اللغوية فى حد ذاتها وحسب ، وانما هو بالخصوص ما يكون جناه عن طريق اللغة من بذور معرفة وباكورات خبرة ، وما حصل لتفكيره من حصيف الاتجاه بفضل الطريقة التى على هديها كان اتصاله بالمعلومات •

وهكذا فان الغاية العملية من تعليم اللغة فى النطاق الابتدائى تكاد لا تتميز عن الغاية التربوية التثقيفية ، ولا حتى عن تدريس ســائر المـواد • فـدرس القراءة مثلا يرمى الى تحقيق الكسب اللغوى بـدون شـك ، ولكنه فى الوقت نفسه يمد الطفل بثروة أدبية أو علمية ، كما يساهم من اعتبار ثالث فى تربية ذوقه، وصقل شعوره ، وايقاظ وعيه وضميره ، وتوجيه تفكيره وجهة الاستقامة وحصافة الرأى • ودرس النحو وسيلة لاصلاح التعبير المحـرف وسبيـل الى اللغة الفصحى ، أى أنه غاية عملية من الوجهة الاساسية ، الا انه ، بما يكون للعرض من طريقة تفرض التدرج ، وتعتمد الملاحظة والمقـارنة والاستقصاء ، وتفضى الى الاستنتاج والتطبيق ، بكل ذلك يدرب التفكير على نحو من السير المنطقى ، والتحليل العقلى يصبح له عادة قـارة فى تفحص الامـور واختبـار الحقائق ومجابهة معضلات الحياة •

ان التلميذ ، طبق هذا المفهوم من الغايات المدرسية ، لا يمكنه ان يستغنى بالغايات العملية عن الغايات التربوية أو التثقيفية ، وسواء اعتبرنا دخـوله للحياة على اثر التعليم الابتدائى ، أو اخذنا فى الحسبـان انتقـاله الى مـرحلة التعليم الثانوى ، فان تأكد اتصاله ببوادر الثقافة العربية امـر لا مفـر منه • فالمسألة مسألة تقدير وضبط أولويات ليس الا •

اذا كانت الحضارة تختلف من عصر الى آخر ، وكانت اللغـة مـرآة لكـل حضارة ، فمما لا شك فيه ان حضارتنا الراهنة اذ تختلف اختلافا عميقـا عن الحضارات الاولى فى الاسلام ، تستلزم من المتطلبات اللغوية غير ما اكتفى به الاولون • ومن اجل هذا آلت اللغة العربية على نفسها ان تتطور وقد اشرنا الى ذلك آنفا •

ثم ان العربية المتداولة اليومية اقرب الى اللهجة العـامية كما لاحظنـا من عربية المعاجم والمصنفات ، وهى من اجل ذلك ، ادنى من الواقع واسهل منالا •

كذلك رأينا كيف ان العربية المتداولة ، بحكم قربها من اللهجات العامية أو تقريبها اليها ، حرية بأن تعكس على لهجات التخاطب بما يهـذبها ويطهـرها ويجعلها بالتالى امتن صلـة باللغـة الفصحى بحيث تـزداد الاخيـرة تمكنـا وانتشـارا ٠

فما تقدم من اعتبارات يقرننا فى اختيارنا العربية المتـداولة اليـومية لغـة أساسية للتدريس ٠

على أن المشكل لا يقف عند هذا الحد وتبقى مسائل مطروحة على بساط النظر فى مستوى يتجاوز نطاق التعليم الابتدائى ، من بينها ما يتعلق بتبسيط قواعد اللغة ، وتوفير المصطلحات فى مختلف مجالات العلوم العصـرية ، ومـواجهة الواقع من حيث المفردات العملية الناقصة ، وضبط طرق الاشتقاق بما يكفل وحدة المفهوم ودقته ، ويغنى عما لا داعى اليه من المترادفـات باعتبـار أن من الحرية لضيقا وقيدا ٠ وغنى عن البيان ان مثل هذه المسائل ونحوها لا يتصور لها الحل المنشود الا فى كنف اللغة العربية الفصحى فى نطاق الممارسة الفعلية وتكرر الاستعمال ٠

ومن جهة ثانية فى النظر، ندرك أن لغة المعاجم ان هى فى واقع الامر إلا مظهر من العربية الفصحى التى لا تختلف فى جوهرها عن العربية المتداولة بيننا٠فلغة المعاجم هذه مدخل لا بد منه الى الوان عدة من الآداب العربية الاسلامية ، وفيها آيات من التراث المتين ٠ وهى منفذ الى حضارات عريقة تعددت من خلالها القيم الخالدة والسجايا الاصيلة مما افاض على الشخصية العربية خلقا كـريما هو مبعث فخر واعتزاز٠وهى مدرج الى القرآن الكريم والاحاديث الشريفة وكل ما يتصل بالدين الحنيف والروحانيات الاسلامية ٠

فبموجب هذا الاعتبار لا يكون من السداد اهمال هذا الجانب الايجـابى من الثقافة العريقة بايصاد الابواب تماما دون اللغة التى تسمح بالانتهـاء اليها ٠ فحاشى ان نعنى بلغة المعاجم كل ما تقادم عليه الزمن ، أو كتب بلغة وعـرة أو فى اسلوب عويص ، وكان من روائع الادب وقيم التراث وعريق الانتاج ٠

وجملة القول فان اللغة التى ننادى بتعليمهـا بالمـدارس الابتـدائية هى العربية المتداولة فى مجتمعنا الحالى ، وهى لغة الاذاعة والصحافة ، ولغة الادباء المعاصرين وكذا الطبقات المثقفة فى كتاباتهم ونشاطهم الرسمى ٠ وهى لغـة عربية فى روحها وفى قواعدها الا انها متطورة ، هادفة الى المزيد من النجـاعة واليسر ، ومفتحة للمستقبل ٠ على ان تفضيلها على لغة المعاجم لا يعنى ابـدا التنكر للماضى بدون تمييز ٠ وماضينا الحافل بالتراث التليد أغلى من ان يهجر أو ينسى ٠ فكما نفتح ثقافتنا للمستقبل ، نفسحها بالمثل للمـاضى ونـدرج

ضمن نصوص العربية كل مختار ومنتقى من النماذج الادبية حديثة كانت أو عريقة فى القدم وما من معيار فى هذا الاختيار وذاك الانتقاء سوى القيمة الذاتية للنصوص من وجهتى الذوق والفن ، ومدى تمشيها مع الاهداف التربوية العليا ، واندراجها ضمن خطة معقولة أساسها تسبيق الاهم على المهم ، والانتقال فى السير من السهل الى الاصعب • أما الشكل الآخر من عربية المعاجم الذى ابرزناه آنفا فى اقترانه بالادب الاجوف ، والنتاج الهزيل ، والشنشنة اللفظية ، والسخافات الرخيصة ، وتفريع المسائل بما لا طائل وراءه ، هذا الشكل لا يمكن ولا يجوز ان يجد له مكانا ضمن نشاط المدرسة الابتدائية ، والا كنا بمثابة من أضاع الجوهر فى طلب التافه • على أنه لا شىء يمنع طالب العلم فيما بعد المدرسة الابتدائية مما شاء ان يتصل به من ألوان الآداب والفنون ليوسع ثقافته ، ويستكمل اطلاعه ويشبع نهمه الفكرى •

الأســـــس

التى يمكن اعتمادها فى تعليم اللغة العربية

الجــزء الأول :

اللغة عن طريق الممارسة

واللغة عن طريق التدريب

البسطة التى قدم بها للموضوع

الاستــاذ محمــود الشبعــان

عضــو الــوفد التــونسى

تــوطـئـــة

اذا كانت اللغات كائنات موضوعية حية يمكن مخــالطتها والتعــرف عليها والتعريف بها ، وقوى زاخرة يمكن تأهيلها واكتسابها والتصرف فيها

واذا كان التفكير القويم رهين العبارة السليمة الواضحة بحيث يتأكد على من يروم رجحان الفكر الاخذ بناصية التعبير السليم الواضح

واذا كان الانسان ناطقا بطبعه مؤهلا جبلة لاستخدام اللغة والافصــاح بها عن مكونات ذاته

واذا كانت اللغات من جهة اخرى تشارك الشعوب الناطقة بها فى مصيرها

واذا كان حرص المجتمعات على البقاء يتمثل خاصة فى حرصها على تبليــغ ناشئتها تراثها وقيمها مطروقة فى قالب ممتــاز هو قــالب اللغــة المتــوارثة المشحونة بالمفاهيم والطقوس والمعتقدات والقيم عموما ،

فانه يمكن لنا التساؤل عن الطريق التى يمكن سلــوكها لمخــالطة اللغــة ومؤالفتها ومشاركة المجتمع فى حياته عن طريقها : اتــراها ستكون طــريق الاخذ المباشر باعتبار ان الانسان مؤهل جبلة لحذق اللغة والتصرف فيها ؟ أم تراها ستكون طريق التبليغ والايصال باعتبار أن كــل مجتمــع وكل بيئــة حريصان على تخريج الناشئة على لغتها ؟

أو بعبارة أخرى : اللغة تؤخذ وتبلغ ، تــدرس وتــدرس ! فأى المنهاجين نختــار ؟

القســم الأول

اللغــة عــن طــريق الممــارسة

الطريق الاولى الممكنة اذن أو الممكن التفكير فيها هى طريق التعلم الذاتى ، طريق الاقبال الشخصى على الاخذ بمبادىء اللغة ثم بكمالياتها ·

والتعلم يقتضى أولا أخذا واستقاء عن طريق أبى المنافذ فى حصول الملكــة اللغوية وهو السمع ، ثم اكتنازا للمسموع ، ثم استعمالا وممــارسة تتكــرر

وتصقل بالتدرج حتى تصير القوالب والمفردات المسموعة والمكنوزة محصولا جاهزا ومستقرا فى الذات ينطق به اللسان دون ما تعسر أو تكلف ، وتلك هى الملكة • وفى هذه الطريقة يقول ابن خلدون : « اعلم ان اللغة فى المتعارف هى عبارة المتكلم عن مقصوده • وتلك العبارة فعل لسانى • فلا بد أن تصير ملكة متقررة فى العضو الفاعل لها ••• فالمتكلم من العرب ـ حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم ـ يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم فى مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبى استعمال المفردات فى معانيها فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد فى كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر الى ان يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ، ويكون كأحدهم • هكذا تصيرت الالسن واللغات من جيل الى جيل ••• »

وتلك هى الطريقة التى يسميها بعض المربين المعاصرين « الطريقة الطبيعية » •

ولسلوك هذه السبيل ينبغي ان تتوفر شروط لا يتيسر بدونها تعلم مجد للغة • ويمكن تصنيف تلك الشروط صنفين : صنف لما هو خارج عن المتعلم وصنف لما يتعلق بالمتعلم ذاته •

ومن شروط الصنف الاول : أن تتوفر المادة المراد تعلمها (وهنا اللغة المراد درسها) وان تكون سهلة المنال وذلك بان تكون شائعة يتكلمها المحيط باسره وفى كل مناسبة أو بأن تتوفر لدى مصدر سخى لا يتكلف الساعى اليه فى سبيله مجهودا ، وان يكون الوسط مساعدا على نيل تلك المادة مهيئا للظروف مشجعا على الاقتناء •

ومن شروط الصنف الثانى ما هو عضوى وفكرى ووجدانى : فلا يتيسر سلوك الطريقة الطبيعية فى اقتناء لغة ما اذا كان المقتنى لها مجهزا بمنافذ ناشطة وحواس متأثرة • ولا بد له من مقدار من النضج يعير بمدى الادراك وبالسن • وهو مع كل ذلك مفتقر الى شرط حاسم يتوقف عليه كل تحصيل ، واعنى به شرط الاندفاع التلقائى ، فهو باعث الرغبة ومفتح المنافذ وباعث الاهتمام والحافز على السعى نحو الاقتناء •

ولو اردنا أن نسوق مثالا أو أمثلة لسلوك هذا المنهاج ، منهاج التعلم التلقائى لما رأينا أبلغ دلالة عليه وعلى قيمته من الطريقة التى يتعلم بها البشر عموما لغة آبائهم فى المنزل : فلا درس هناك ولا تدريج للمصاعب ولا تمارين آلية بل ضرب من العدوى ومن التقليد المرتكز على تحفز باطنى ومن تسام من مستوى اللغو الى مستوى اللغة حتى أن المحيط قد يخاطب الطفل الصغير بلغة الاطفال الصغار (ننى ، المما ، بح •••) ولكن الطفل سرعان ما يتسامى الى اللغة الارقى التى يستعملها كبار بيئته فيما بينهم •

وتلك الطريقة هى ذاتها المستعملة من جميع أطفال العالم فى تعلمهم المشى والجرى وحتى الصدق والكذب ! وقد لوحظ ان الاطفال الذين يتركون وشأنهم فى تعلم المشى يستوون وقوفا ويمشــون مستقيمين بصفــة اكثر تبكيرا من غيرهم الألى حثهم اهلوهم على المشى ودربوهم آليا عليه واعــدوا لهم لتعجيلــه آلات ومتكآت ظنوا انها ستيسر عليهم عملية تنقيــل الــرجلين ، ولكنها انما عودتهم الاستناد الى المتكا فعسر الاستغناء عنه !

وعندما نفحص هذه الطريقة وننظر فى مدى استيفائهــا لما نصصنــا عليه كشروط لسير عملية التعلم ، فاننا نلاحظ ان العامل البارز هنا هو ولا شك توفر شروط الاستعداد الذاتى : فالطفل مندفع تلقائيا نحو استكمال نقصه وساع بفطرته لبلوغ المستوى الذى يرى عليه كبار محيطه • نــلاحظ كذلك أن العوامل المشروطة فى المحيط متوفرة بالنسبة لتعلم المشى ومتوفرة بالنسبة لتعلم لغة البيت ، ومتوفرة كذلك حتى بالنسبة لتعلــم الكــذب • فالكــذب (المتسم بشىء من البراءة على الاقل) لا يكاد يخلو منه محيط والطفل يتلقنه (كما يقول ابن خلدون) بالعدوى وبالــرغم عن عــدم قصــد المحيط تلقينــه وبالرغم احيانا عن مناهضته له •

وبالنسبة لقضية الحال ، بالنسبة للسان العربى الفصيح وللهجته المختلفة عن اللهجة العامية الشائعة ، ما هو مدى توفر أو فقدان تلك الشــروط ، وما هو نصيب النجاح المرقوب اذن من انتهاج سبيل الطــريقة الطبيعية فى تعلــم اللغة العربية اذا ما عن لنا سلوكه ؟

يلاحظ أولا أنه اذا استثنينا الحصص الاذاعية المرسلة باللسان الفصيح فان اللهجة العربية الفصحى غريبة عن أوساطنا العائلية • معنى هذا ان المادة اذن مفقودة أو تكاد ، وان وجدت مدونة فهى بالنسبة للصبى عسيرة المنــال ، كما ان شرطا مساعدة الوسط وتشجيعه مفقودان باعتبار ان الوسط العائلى غير مكترث بذلك لا يمنعه ولا يحض عليه •

ويلاحظ ثانيا ان الاستعدادات الذاتية فى الناشىء استعدادات عامة وغير موجهة الى لغة أو لهجة دون سواها : فتفتح المنافذ ونشاط الاعضاء والحواس ورغبة الطفل واندفاعه ، كل ذلك متجه الى اللغة الشائعة ، لغة المحيط لا الى لغة معينة •

من هنا نستنتج أن واقعنا الاجتماعى ليس مواتيا البتة فى الظرف الــراهن لسلوك طريق التعلم الذاتى للغة العربية الفصحى •

أضف الى ذلك أن التربية فى مجتمعاتنا المتحضرة عملية منظمة تسهر عليها الدولة وتوجهها طبق رغائب مجتمعاتنا ومطامحها • ومن خصائصها : وحــدة الاهداف والمناهج والحرص على السرعة والفاعلية بحيث لا يترك أمر اللغة وهى

سند الفكر وظرف القيم ، للطبيعة وللصدف وللمواهب الذاتية • فحتى لو كانت اللهجة الشائعة فى جميع أوساطنا هى اللهجة الفصحى فان نظام التربية المخططة يقتضى أن لا يوقف باللغة عند حد أخذها من طريق العدوى والمخالطة اذ شتان بين لغة خطاب ولغة ثقافة !

ومع ذلك وبالرغم من هذه الحجج ، فان المرء لا يقبل بسهولة الاعراض عن طريقة دلت نتائجها على بلاغة قيمتها ومنتهى نجاعتها ، ناهيك أن الطفل فى أشهر معدودة يملك ناصية لغة بيته ويتصرف فيها تصرفا يبهر المتعلم الاجنبى الذى يقضى السنين عاكفا على تعلم تلك اللغة ذاتها فلا يظفر بما يلاحظ عند الطفل من منتهى اليسر فى التعبير بتلك اللغة ومن تسخيرها المطلق لمقتضى مقاصده واحاسيسه !

لذا فنحن لا نريد الانتقال الى الوجهة الثانية ، وجهة تبليغ اللغة عن طريق التعليم قبل التساؤل عن امكانية الاستفادة من الوجهة الاولى ، وجهة تعلم اللغة تعلما ، وذلك رغم ما اشرنا اليه من عراقيل • أفلا يمكن التفكير فى التوفيق بين ما فى التعلم الذاتى من ضمانات النجاعة والثبات وبين مقتضيات واقعنا على ما هو عليه ؟

نعلم اولا انه وان كانت اللغة الكلامية المتداولة عندنا مختلفة شيئا ما عن العربية الفصحى فان قيمنا الاجتماعية تجعل تلك اللغة الفصحى فى اعلى السلم ، فهى هى اللغة الرسمية وهى هى لغة الدين ولغة الكتابة ولغة الخطب وهى بالخصوص هى لغة الثقافة •

ومعنى هذا انه اذا توسعنا فى مفهوم المحيط وأطلقناه على المجتمع بصفة عامة فاننا نلاحظ ان الشروط التى سقناها فى الصنف الاول متوفرة تمام التوفر اذ العربية الفصحى عندنا شائعة سهلة المنال والوسط يعتبرها من قيمه النفيسة ويحض على اقتنائها ويبذل الجهد لتيسير الحصول عليها ، أليست هى لغة التعليم ؟

فلو اعتبرنا المدرسة أو فصل الدراسة على الاقل محيطا مكتمل الذات وبيئة مصغرة للبيئة العربية التى يتلقى فيها الناشىء اللغة الفصيحة من معينها وأقمنا مصادر الاشعاع اللغوى الفصيح فاشترطنا أن تكون لغة المعلم فى تدريسه وفى مخاطبة تلاميذه هى اللغة الفصحى المراد تبليغها للاحداث ، وجعلنا اللغة العامية التى يأتى بها الطفل الى المدرسة منطلقا للعربية الفصحى كما كان لغو الرضع ولغتهم البدائية المقتضبة لغة « الننى والتشة واللمة » منطلقا نحو لغة امهاتهم ، ودعونا المعلم الى الاخذ بأيدى تلاميذه لكى يرتقى بهم الى لغته ولكى يبعث فيهم الرغبة فى محاكاته والشغف بنبرة هذه اللهجة الفصيحة النبيلة ، لو فعلنا ذلك ، ألا نكون قد وفقنا بين مقتضيات التعلم ومقتضيات الواقع ؟

قد نكون وفقنا ولا شك ولكننا فى نفس الحين نكون قد تجاوزنا مفهوم التعلم الذاتى وتطرقنا الى باب التعليم • وفعلا فاننا عندما نتحدث عن المدرسة والدروس والمعلم وحرصه على تكلم لغة ما ، وعند ما ندعوه الى الاخذ بأيدى تلاميذه وبعث الرغبة فيهم والشغف بمادة ما ، فانما نحن فى صلب التعليم المقصود وفى باب التبليغ والتدريس •

لذا وجب أن ننتقل الآن الى الوجهة الثانية التى يمكن التفكير فى انتهاجها لحذق اللغة العربية الفصيحة •

القسم الثانى

اللغة عن طريق التدريب

أهم ما يختلف فيه عن التعلم أنه سعى من الراشد أو جيل الراشدين نحو الطفل أو غير الراشد أو جيل غير الراشدين ، بينما التعلم عملية معاكسة حيث السعى ناشىء عن المتعلم ذاته • وغاية ذلك السعى هى تبليغ رصيد أو خبرة ما وتدريب على امتلاك ذلك الرصيد أو الخبرة واستخدامهما حتى يندمجا فى كيان المتعلم •

وتعليم اللغة العربية تعليما مقصودا ومنظما ضرورة فرضها واقعنا وواقع اللغة التى نريد الحصول عليها • ذلك أن العربية الفصحى ليست فينا ملكة قارة فكان لا بد لنا من تحصيلها ، كما انها هى انفصلت عن واقع الشعوب التى كانت تتكلمها (أو الشعوب انفصلت عنها) فمسخت منها جوانب عديدة وكان على مريد الصافى منها والصحيح أن يعكف على تحصيلها من المحافظين عليها ، وفى ذلك قال ابن خلدون : « اعلم ان ملكة اللسان المضرى لهذا العهد قد ذهبت وفسدت • ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التى نزل بها القرآن ، وانما هى لغة اخرى من امتزاج العجمة بها ••• الا أن اللغات لما كانت ملكات ، كان تعلمها ممكنا ، شأن سائر الملكات ••• »

وعن طريق التعليم والتبليغ والتدريب حذق الناس الحساب وتعرفوا على أطوار التاريخ وعلى الجغرافيا وغير ذلك من العلوم التى ما كان للانسان أن يحصل عليها ويتعمق فيها بدافع رغبة تلقائية وانما لقن اياها تلقينا وأخبر بها اخبارا دون أن يكون فى ذاته تعطش فطرى الى دقائقها وجزئياتها •

معنى هذا ان وجهة الحذق عن طريق التبليغ والتعليم لا تتوفر لها دائما كل الشروط التى سقناها فى صنف الشروط الذاتية ، فان كان المحيط مساعدا ومشجعا على حصول المعارف عن طريق التعليم ومهيئا لاسبابه فان عامل الاندفاع التلقائى والتحفز الطبيعى فيمن يراد تعليمه ليس مضمونا دائما • وشتان بين من يندفع اندفاعا وبين من يدفع دفعها وشتان بين من يتطلع بنفسه وبين من يشوق تشويقا •

ومع ذلك فان نتائج هذا المنهاج دالة على قيمته ودالة بالخصوص على تمشيه مع معطيات الواقع ومطابقته لمقتضيات التربية المنظمة المقررة المخططة المضبوطة •

وبالاستناد الى مفهوم التعليم والى ما يلاحظ فى فصول الدراسة والى ما تحويه برامج التعليم والكتب المستعملة في بلادنا وفيما يصلنا من كتب البلدان الشقيقة ، نستطيع أن نتمثل تعليم اللغة العربية الفصيحة فى المدارس الابتدائية كما سأحاول تصويره ، مع الامل الوطيد فى ان يعدل كلامى ويكمل على ضوء ما ستتفضلون بابدائه من ملاحظات فى هذا الشأن •

اذا كانت الوجهة الاولى فى تحصيل اللغة ، وجهة التعلم الذاتى ، تقتضى ان يواجه المتعلم اللغة بصفة جملية شاملة حيث يتعرف على اللغة من أول وهلة باعتبارها هيكلا كاملا قائما يشتمل على أصوات وتراكيب وصيغ ومفردات وتقاسيم وجه وحركات مختلفة ، كل ذلك يعرض عليه دفعة واحدة كما يعرض العالم المحيط بالطفل كاملا ، يعرض عليه دفعة واحدة حين يفتح عينيه للمرة الاولى ، فان طريقة التعليم المقصود المنظم تبدأ بتحليل اللغة وتجزئتها وتصنيفها مواد وعناصر ومواضيع ويقسم كل ذلك تقسيما ويدرج تدريجا ويضبط فى شكل دروس وتمارين مرتبطة بأوقات وطرق وأساليب ومراحل •

وعن ذلك تفرعت دروس ، منها دروس المحادثة :

وهذه الدروس ترتكز فى صبغتها الشائعة على الاقل على اعتبارات منها أن اللغة تدرس عنصرا عنصرا (فعل ، اسم ، صفة) وكلما حذقت بعض عناصر وقع التأليف بينها والتصرف فيها فى حدود قابلياتها • كما ترتكز على اعتبار اللغة المدروسة لغة أجنبية أو مادة غريبة عن المتعلم • فكما يتعلم هذا المتعلم 1 ثم 2 ثم 1 + 1 ثم 2 − 1 الخ ••• يتعلم أولا : قعد ثم مقعد وكرسى وحصير ثم قعد على المقعد ، ما قعد على الحصير ••• وهكذا ••• ويدعى الاطفال الى اقتناء ما يعرض عليهم من مفردات والى التحادث فيما بينهم طبقا لتوجيهات المعلم واشاراته : « ماذا تفعل ؟ سله هل يقعد الآن على الكرسى » الخ •••

وهكذا يتزود المتعلم بمجموعة من المفردات وبنصيب من التراكيب يسمعها ويعيدها ثم يتدرب على استعمالها فى حديث موجه حول مشهد من المشاهد أو موضوع من المواضيع ، مثل : الحراث ، بائع الخضر ••• وهنا أيضا يواصل المعلم عنايته بتوفير ما يحتاج اليه التلميذ من مفردات وصيغ للتعبير عما يلاحظ أو عما يراد منه التعبير عنه (ضغط على السيفين ، ساوم ، وزن البضاعة ، الى غير ذلك مما قرره المعلم وضبط تدرجه فى توزيعات سنوية وشهرية وأسبوعية) •

أما مادة التعبير الداخلة فى هذا النطاق من حيث اعتمادها على وجهة

التلقين والتخطيط المسبق فهي تتشكل في مظاهر تعددت بتعدد المستويات وامكانيات المعلمين • فهي تارة تدريب على سماع قصص بسيطة وعلى فهمها ثم محاولة اعادتها بحسب ما علق في الذاكرة من معان وتعابير يجتهد المعلم في تخريج اللسان عليها وفي ترسيخ قالبها ، وتارة تظهر هذه المادة في قالب اجابة شفوية أو كتابية عن اسئلة يضبطها المعلم تتعلق بالقراءة أو بقصة سمعت أو بتجربة عاشها التلاميذ • وقد تتجلى هذه الدروس في صيغة نسج على منوال تركيب من التراكيب يعرض على التلاميذ ويشرح المقصود به ويدعون الى محاكاته محتفظين بالصبغة دون المعنى والمفردات • وهذه الصيغ والتراكيب منتخبة مسبقا ومدرجة ومضبوط إبان تدريسها طبقا لما يتوسمه المعلم في تلامذه من قابليات وتقدم• ويدخل في باب التعبير المدرب عليه تدريبا والمقرر والموجه من المعلم يدخل تركيب الجمل بصفة عامة ، سواء الجمل التي يقصد بها استخدام مفردة من المفردات أو استخدام محصول من المحاصيل في باب قواعد اللغة • بل يدخل في التعبير كل ما يدور بين المعلم وتلاميذه من حوار كيفما كانت المادة المدروسة • الا أن هذا الضرب الاخير من التعبير يتميز عن سواه بما يتوفر فيه من التلقائية والوظيفة ، اذ التلميذ هنا مندفع في الغالب بعامل ذاتي كأن يريد ان يستفسر أو كان يرغب في الاجابة لاظهار فهمه أو مقدرته ، كما أن المعلم حين يسأل وحين يوضح مرتبط بالظروف وبالمادة ولا يقصد تعليم مفردة أو صيغة مقررة مسبقا •

ولعل أبرز شكل يتمثل فيه تعليم اللغة العربية تعليما وتدريب التلاميذ على التصرف فيها تدريبا هو الانشاء في صبغته المدرسية المتعارفة • واذا اقتصرنا في وصف كيفية تمثله في المدارس على ما نراه شائعا لدى أوفر عدد من المعلمين في تونس ، لامكن لنا حوصلة ذلك فيما يلي :

يبدأ المعلم بضبط قائمة محاور الاهتمام التي يعتزم التعرض لها طيلة السنة الدراسية ويفصل تحت كل محور ما يمكن أن يتصل به من دروس في شتى ميادين اللغة ، ويذيل كل محور بنص موضوع للانشاء يكون حسب تعبير بعض المعلمين « مصبا » لما درس في نطاق المحور • وتكون تلك المواضيع طبعا مصنفة ومدرجة تمشيا مع المستوى ومع ميادين التحرير ، تنطلق من البساطة وتثرى شيئا فشيئا •

ويخصص لكل موضوع عادة حصة للتمهيد وأخرى للنقد • والحصة الاولى يعتنى فيها المعلم بتحديد نطاق الموضوع مع تلاميذه وبضبط عناصره وباستعراض افكار وتعابير يمكن استخدامها فيه ، ثم يشرع التلاميذ في التحرير وقد يواصلونه خارج المدرسة • ويجمع المعلم المقالات وينقدها ويعد تصميما مفصلا لحصة النقد الجماعي •

وحصة النقد تشتمل غالبا على ملاحظات عامة تتعلق بالمقالات المحررة وعلى

نقد مفصل لما ورد من أخطاء شائعة فى التفكير والتعبيـر • وقد يكمـل ذلك باستعراض مقال امتاز بالجودة أو بقراءة نص مثالى يتصل بالموضوع أو باعادة توسيع نفس الموضوع بصفة مشتركة •

والذى ينبغى ابرازه فى هذا المنهاج المتداول فى تعليم الانشاء أن كل شىء هنا مقرر من المعلم مسبقا : ميادين الانشاء (أى محاور الاهتمام) وصبغات المواضيع وتدريجها كل ذلك مسطر بصفة مبكرة • ومحور كل موضوع ونصه وعناصره والافكار والعبارات المتصلة به ، كل ذلك أيضا مقرر من المعلم ومثبت على مذكرته • ولا يكاد سير الدرس يختلف فى شىء عما سبق تسجيله على تلك المذكرة •

هذا ، بالاضافة الى قواعد اللغة من نحو وصرف وتصريف ومفردات ورسم . أهم ما يدور حوله تعليم اللغة الفصحى فى مدارسنا طبقا لما سميناه منهـاج اللغة عن طريق التدريب •

وقد لاحظ حضراتكم ولا شك أنى لم أتعرض الى ركن هام من أركان تعليم اللغة وهو ميدان القراءة والمطالعة بصفة عامة • والسبب فى ذلك أنى لم اجرؤ على حشر هذا الميدان فى باب اللغة عن طريق التدريب ، اذ القراءة والمطالعة ضرب من مخالطة اللغة الفصيحة لا نتردد فى تشبيهها بجو عام يشع باللغـة الفصيحة ، فكان الدارس فى بيئة يسمع منها الفصيح ويتلقاه ويختزنه دون ما اصرار خارجى على تلقينه تلك اللغة • معنى هذا أن القراءة والمطالعة أولى بأن يحشرا فى باب اللغة عن طريق الممارسة • لكنى لم اتعرض لها فى ذلك الباب ايضا ، وما ذلك الا اعتقـادا منى أن المـارسة تقتضى من المتلقى دورا نشيطا هو الايجابى ، وتقتضى منه ان يستعمل محـاصيله ويتصـرف فيهـا تلقائيا ، فى حين أن المطالع حين يطالع لا يكـاد يتجـاوز دوره حـد التلقى والاختزان ، واذا ما استقرت فى ذاته تعابير وقوالب استقاها بصفة لا شعورية من المقروء فان ذلك لا يترتب عنه حصول الملكة اللسانية وذلك لان المحصول لا يستقر ولا ينشط الا بالممارسة ، ولعلنا سنرى فيما بعد أين يمكن حشر القراءة والمطالعة •

بقى علينا الآن ان نتساءل عن قيمة هذا المنهاج التلقينى وأن نعير نتائجه ومدى قابليته للتزكية والمواصلة ، كما تساءلنا عن ذلك فيما يتعلق بالأس الاول أس « اللغة عن طريق الممارسة » •

ويمكن ان ننظر الى ذلك من زاويتين : زاوية الطـريقة وزاوية المـادة ، أو زاوية الظـرف وزاوية المظـروف •

فمن الزاوية الأولى نستطيع أن نؤكد من المعايير الممكن تسليطها على الطرق

والاساليب مدى تعلق المستعمل بطريقته ومدى شغفه بها • فلا شك أن طريقة تسر المعلم وتفتحه وتحفظ فيه جذوة التعلق بعمله وتسر المتعلمين وتنشطهم وتحفظ فيهم الاهتمام بعملهم هي طريقة حرية بأن تتبع • أو كما قال احد المربين المعاصرين : « اذا قيل لى ان هناك طريقة بيداغوجية تمكن الاطفال من الشغف الشديد بعملهم وتجعلهم يتذوقون النشاط باعتباره اداة يثبت بها الكائن الحى وجوده ، واذا اضيف الى ذلك ان هذه الطريقة تمكن المربى من الشعور بالتفتح والانطلاق ، وهو ذات الشعور الذى يجعل مهنة الفلاح شيقة نيرة ، وعمل الراعى على مشقته محببا سارا ، اذا تأكد لى ذلك فلست فى حاجة الى مزيد الاسترشاد : فقد ثبت لى أن تلك الطريقة هى الموفقة » (*) •

فما هو مدى انطباق ذلك على الطريقة المتبعة فى دروس المحادثة والتعبير والانشاء كما اسلفناها منذ حين ؟

الواقع انه مهما يبذل المعلمون من مجهودات شاقة احيانا لتشويق تلاميذهم وتنشيطهم فان كثيرا من دروس المحادثة مصطنع ، وكثيرا من دروس التعبير شكلى • وحصص الانشاء فى عديد الفصول باردة خالية من الطرافة ، بعيدة عن جو الاندفاع التلقائى • فالتلاميذ فى المحادثة لا يكاد دورهم يخرج عن تمثيل متكلف لادوار مقتضبة ، يرددون فيها بعض جمل لا تحرك فى وجدانهم شيئا يذكر ، وهم فى التعبير أجانب عما يتلفظون به فلا يتعدى دورهم اعادة ما سمعوا ، وهم فى الانشاء يتعسرون ويتململون عساهم يوفقوا الى احترام ما وقع تسطيره من أطر للموضوع ومن عناصر معينة ، والى اقحام شىء مما سمعوا من الافكار أو التعابير التى وردت فى حصة التمهيد • واذا كان واقع بعض الاقسام مختلفا عن ذلك فانه نادر وشاق وليس فى وسع عموم المعلمين•

واذا نظرنا الى المسألة من الزاوية الثانية زاوية المادة ذاتها فان المرء يستغرب تطور بعض المفاهيم واختلال بعض المدلولات اختلالا قلبها رأسا على عقب • خذ لذلك مثلا عبارات كـ : « انشاء ، تعبير ، كلام ، نطق » وهى كلها عناصر أساسية فى ميدان اللغة •

فالانشاء مصدر أنشأ ، معنى أنشأ كون ، خلق ، أو جد من عدم • فاين ذلك من الانشاء فى مفهومه المدرسى التقليدى ؟

والتعبير : من عبر ومن مادة « عبر » والعبور تحول (من ضفة الى ضفة مثلا) ، هو اذن بلوغ واجتياز حاجز ، والتعبير : نفاذ (تعبير الرؤيا) وتبليغ • ولا يمكن على هذا الفهم أن يكون فى الميدان المدرسى سوى ايصال معلوم لديك الى سواك الذى يجهله ، وايداعه فيه • فلا يجوز ان يكون مجرد

(*) س. فرينى •

ترجيع أو ترديد • واذا كان عابر النهر مثلا يمتطي زورقا فان مطية مبلغ الفكرة أو الاحساس لغة واضحة شفافة وموصلة • فشتان بين هذا الفهم وبين ما يتداوله المعلمون في مادة التعبير •

والكلام يفيد معنى الفتح بالاضافة الى معنى الحديث (وان كان لفظ « الحديث » ينطوي على الانشاء والفعل) • ومن معاني « الكلمة » : الفكرة • و « الكلمة الباقية » هي كلمة التوحيد و « كلمة الله » هي المسيح بن مريم عليه السلام • والكلمة أيضا هي الفكر وكل ما يصدر عن العقل من آيات الحكمة ومعجزات الابداع في الخير وفي الشر على حد سواء • وقد قال تعالى في سورة سيدنا ابراهيم عليه السلام : « ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء ، تؤتي أكلها كل حين باذن ربها • ويضرب الله الامثال للناس لعلهم يتذكرون • ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الارض ما لها من قرار يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت في الحياة الدنيا وفي الآخرة ويضل الله الظالمين ويفعل الله ما يشاء » • — صدق الله العظيم — •

والنطق ليس مجرد التلفظ ، وانما هو من « المنطق » ، وما كان الانسان حيوانا ناطقا لما فيه من اعضاء التلفظ ولكن لما اشتمل عليه من عقل يرجح وينظم ويخلق •

فأين هذه المفاهيم مما نلاحظ في المدارس ؟ أليس الفرق بين المقصود منها أصلا والمصطلح عليه مدرسيا هو ذات الفرق بين كلمتي «اللغة» و «التعبير» ؟ وسنعود الى هذه المفاهيم لنزيدها توضيحا ونرى ميادين الاستفادة منها •

القسم الثالث

محاولة استخلاص ضبط ما يستحب من الطرق والاساليب

لا شك أنه كان بوسعنا أن نتطرق الى موضوع « الأسس التي يمكن اعتمادها لتعليم اللغة العربية » من وجهة أيسر واقرب منالا من الوجهة التي اعتبرناها ، كأن نتعرض للأسس الاجتماعية والبسيكولوجية وأسس المادة المتحدث عنها ثم نستخلص من ذلك العبر التي يمكن أن تساعدنا على تخير أوفق الطرق والاساليب لاكساب الناشئة ملكة اللسان العربي • لكننا فضلنا الانطلاق من اعتبار آخر ، اعتبار تربوي شامل ، وأفضنا في الحديث عن وجهتين تتبادران الى الذهن ، وجهة التعلم ووجهة التعليم ، ولم نخرج بعد من ذلك بنتيجة عملية ما • وقصارى ما توصلنا اليه هو أن الوجهة الاولى على ما تمتاز به من جاذبية واغراء غير واقعية ، وان الوجهة الثانية على ما تمتاز به من مماشاة دقيقة للواقع منفرة مرهقة وقاصرة عن استغلال ما في ذات الناشئة من طاقات فياضة •

ومهما يكن من أمر فالذى لا سبيل الى الحياد عنه هو أن التربية لا يمكن أن توجد الا باعتبارها عملية مقصودة • معنى ذلك أن اللغة بصفتها عنصرا أساسيا فى عملية التربية لا بد أن تدرس تدريسا وان تبلغ الى الناشئة تبليغا •

على ان التربية تقتضى حتما طرفين : مرب ومربى • وهى غير الترويض • لذا اعتمدت فيما تعتمد قابليات المربى واستعداداته الفطرية • والانسان المربى ليس فقط متلقيا للتربية مستعدا لها بل هو متطلع اليها راغب فيها ، ساع نحوها • اذ الفارق كما قيل بين الطفل والكهل ليس فى نقصان الاول وقصوره بل فى اندفاعه نحو استكمال نقصه وتلافى قصوره •

معنى هذا أن التربية الحق تعتمد فى آن واحد وباستمرار التعليم والتعلم معا •

ولو أردنا أن نسلط ذلك على مادة كنا قد أشرنا الى اهمالنا لها وهى مادة القراءة والمطالعة ، للاحظنا ان هذه الوسيلة أو هذا المصدر من مصادر اللغة (فكرا ولفظا ، قلبا وقالبا) تستحيل الاستفادة أو الإفادة عن طريقه الا بشرط اعتماد عاملى التعليم والتعلم فيه • فلا سبيل للكائن أن يتعرف على رموز الكتابة وأن يتدرب على المطالعة الا بوجود ملقن له ومدرب على ذلك • ومتى حصل ذلك ويسر للناشىء استثمار ما تجود به المطالعات فان عملية القطف والاكتناز والاثراء الذاتى تبقى متوقفة على دافع تلقائى فى الانسان ، فاذا لم يرغب ولم يسع ولم يهتم فانه لا يمكن له أن يثرى عقله ويصقل لسانه •

اذا كان الامر كذلك أفلا نتساءل عن امكانية الاستفادة من هذا الاستخلاص المتواضع لنطبقه على مختلف مواد اللغة ، فنعتمد فيها على تقبل الناشىء للتعليم وعلى قابلياته للتعلم معا وفى نفس الحين ؟ أفلا نستطيع بذلك أن نتخلص الى الجانب العملى من هذا الموضوع الا وهو « ضبط ما يستحب من الطرق والاساليب فى تعليم اللغة ؟ »

ففى ميدان المحادثة رأينا مدى رتابة تلك الدروس وتصنعها كما رأينا أن أهم سبب يرجع اليه ضعفها وافلاسها أحيانا انها منطلقة من المعلم معتبرة الطفل مجرد كائن أجوف ينبغى تلقينه المعلومات اجزاء وشحنه اللغة نتفا • ولو عدنا الى البرنامج التونسى مثلا فى هذه المادة وخاصة الى ما يصحبه من توجيه للمعلمين وجدناه ينص على أن « الغرض من تعليم المحادثة هو الارتقاء بلغة الطفل المحرفة الى العربية الفصيحة » ومعنى هذا أن المنطلق هو الطفل ذاته وواقعه اللغوى على ما فيه من ضعف وتحريف• ومعناه أيضا أن دروس المحادثة ينبغى أن تعتمد قابلية الطفل للتعلم والترقى قبل قدرة المعلم على التخطيط والتصميم والتدريس • لذلك أكدت تلك التوجيهات على « ألا يفصل الطفل

فصلا اصطناعيا عن واقعه اللغوى وأن يعتنى المعلم باصلاح تراكيب الطفل فى تدرج طبيعى » ·

وتضيف التوجيهات الرسمية التونسية ، تحقيقا للغرض المشار اليه من المحادثة : « أن يكون موضوع الدرس مأخوذا من حياة الطفل اليومية ، مقتصرا فيه على الجوانب المثيرة لاهتمامه الدافعة به الى التعبير التلقائى الغض ··· » وهكذا فتح الباب على مصراعيه للمعلمين كى ينتهجوا فى هذا التعليم وجهة الانطلاق من المتعلم ووجهة الاعتماد على ما فى ذاته ، ولنقلها دون تردد : وجهة الارتكاز فى تعليم مبادىء اللغة على التعبير المتحرر التلقائى الغض ! ومع ذلك فلن يكون الامر موكولا للصدفة ولن تهمل ضرورة تكميل عملية التعلم بعملية التعليم ، لذا أردفت التوجيهات الرسمية ذلك بقولها : « التعبير التلقائى الغض يجاريه فيه المعلم مجاراة تقف عند حدود الموضوع دون أن يكبح وثبة الطفل الى الامام ··· » وتضيف محذرة من خطر الوقوع فى دروس المحادثة الشكلية أنه ينبغى « ألا تؤول المحادثة الى تصريف أفعال أو الى درس لغة يعنى بالمفردات وتعدادها أو الى درس أشياء يتصدى للخصائص والمميزات · لذا ينبغى أن يكتسى الدرس صبغة حوار بين التلاميذ تنساق فيه المفردات والتراكيب انسياقا طبيعيا لا تكلف فيه » ·

فأين هذا مما وصفنا من طريقة متداولة فى تعليم المحادثة ؟ أليس هذا هو عينه ميدان التعبير ، التعبير المنطلق من تلقائية الطفل المعزز بتوجيه المربى وتعليمه ؟

وعندئذ يمكن التساؤل : لماذا كان لنا اذن فى تعليم مبادىء اللغة مادتان ، تسمى الاولى محادثة والثانية تعبيرا ؟ أليست الحكمة تقتضى واحدا من موقفين لا ثالث لهما : فاما أن نبقى فى تعليمنا اللغة العربية مادة المحادثة على شرط أن نخرج بها من درك الرتابة والشكلية والتصنع لنرتقى بها الى مستوى التآزر بين تلقائية الطفل وارادة المعلم ، فيحل مكان الاجترار والبرودة فيها التعبير التلقائى الغض الذى يساعد المعلم على توجيهه وصقله واثرائه ؛ واما ان نضرب صفحا عن هذه المادة ونحذفها تماما من تعليمنا العربى ونقتصر مكانها على مادة التعبير ·

وواضح أنه كيفما كان موقفنا سواء ارتقينا بدروس المحادثة أو عوضناها بدروس فى التعبير فالامر واحد !

والى حضراتكم نماذج مما يلاحظ فى بعض اقسامنا مماشيا لهذه الفكرة موضحا لامكانية الترقى بمادة المحادثة الى مستوى التعبير التلقائى الموحد :

فهذا فريق من المعلمين حاولوا سلك دروس المحادثة ضمن اطار مشوق · ورأوا أن الاطفال شديدو التعلق بالقصص مهما كانت بسيطة ، فاتخذوا ذلك

مطية الى التدريب على الكلام العربى المبسط · فترى المعلم منهم يختار أو يبتكر قصة طويلة متسلسلة ويتخذها مبررا لتخريج الالسن على اللهجة الفصيحة ولاثارة الاهتمام بالمعانى وترتيبها وربط بعضها ببعض ثم الانطلاق من ذلك نحو محاولة التوسع لمصافحة احداث الواقع والتحدث عنها ، وهكذا يستهل المعلم درسه بدعوة بعض التلاميذ الى استذكار ما سبق من حلقات القصة فيبدأ هذا التلميذ ويواصل غيره ثم ثالث وهكذا الى ان ينتهى الحديث حيث توقف فى الحصة الماضية · وليس على التلاميذ فى ذلك الاستذكار أن يوردوا جميع ما سبق من جزئيات وتفاصيل (وفى ذلك ما لا يخفى من بدء التدريب على اصطفاء المعانى الاصلية وتتبع تسلسل الحوادث ؛ ونعم التمهيد المبكر للتلخيص ، ذلك السعى) وليس لهم أيضا أن يتقيدوا حتما بالعبارات التى استمعوا اليها بل المطلوب منهم فقط استذكار المعانى فى تسلسلها ولهم أن يعوضوا ألفاظا بألفاظ وجملا بجمل ·

وانه لمن دواعى الارتياح أن يرى هؤلاء الصبيان يسردون فى جد وتأثر ما وقع للارنب وهم يكيفون نبرة اصواتهم بحسب المعانى المعبر عنها ويمثلون بالحركة وتقاسيم الوجه وكل ما أوتوا من وسائل الافصاح المعززة للسان ، يمثلون حوادث القصة تمثيلا طبيعيا مؤثرا ·

وتضاف للحلقات السابقة حلقة جديدة يبلغها المعلم الى تلاميذه بالحديث والتمثيل والتوضيح المشخص ويسألهم عما سمعوا ويدعوهم الى ربطه بما سبق والى تبرير الحلقة الجديدة والى الاستفهام والاجابة والتعليق ··· وقد يصل بهم الامر الى ذكر دقائق وتفاصيل يتخيلونها ويبررونها والى النسج على منوال المسموع للتصرف فى القصة وتخيل احداث فيها واطوار لها لم ترد فى اصلها وهكذا ينساقون فى تعبير غض طريف موجه لا محالة ، ولكنه مبنى على تعلق شديد بحيث كانت القصة مجرد مبرر للتعبير ومنطلقا الى فك عقال الالسن ·

وهذا فريق ثان من المعلمين المتحسسين يرون أن الاطفال لا ينفكون من التحادث فيما بينهم فى مواضيع جلبت انتباههم من حياتهم اليومية فأرادوا أن يستغلوا ذلك فى التعليم وأن يبقوا فى الاطفال ذلك الاهتمام فلا يدعوا تلاميذهم الى الصمت وكتف الايدى بمجرد اجتياز عتبة القسم بل هم فى القسم وخارج القسم يتتبعون مواطن الاهتمام التلقائى ويوجهون الانتباه الى مواطن حرية بالاهتمام ويستغلون ذلك فى تعليم المحادثة · فهذا الطبيب المدرسى والمرضات يأتون اليوم للتلقيح ضد الشلل · هؤلاء اولاد يتساءلون ، وهؤلاء خائفون ، وفلان يبكى ، وآخر يذكر انه سمع فى الاذاعة تحريضا على التلقيح ، وذاك سمع بولد أصيب بداء الشلل ، واذا المعلم فى هذا الخضم يتخير ، ويركز الانتباه ويسأل ويتلقى الاسئلة ويسلى ويطمئن ··· كل ذلك بلسان عربى

مبسط سائغ ، ولكنه نهاية فى البلاغة اذ هو مطابق لمقتضيات الحال ونابع عما تختلج به النفس فى ذلك الظرف من مشاعر وافكار •

وفى يوم آخر ترى المعلمة ، كما رأيتها فعلا ، تتحدث مع تلميذاتها عن « ضياع قبقاب زبيدة » هذه تقسم انها لم تره ، والاخرى تذكر زبيدة انها ضربت به فلانة ، وثالثة تلومها على خلعه من رجلها ، ورابعة تسألها لماذا لا تلبس حذاء بدل القبقاب •••

وفى يوم آخر توصى هذه المعلمة تلميذاتها أن يلاحظن كيف تطبخ امهاتهن القهوة مثلا ، واذا بهن فى اليوم الموالى يتحدثن عن ذلك ويستفهم بعضهن البعض ، وتطلب هؤلاء تدقيقا ، وهذه لا تقتنع ، والاخرى تستغرب ، والمعلمة تستنهض ، وتوضح وتستوضح •••

وهناك فى بعض اقسام قليلة محاولات طريفة وخصبة تتعلق بالتعبير الحر فى اوسع معناه وابتداء من السنة الاولى من التعليم الابتدائى • وهذا السلوك وان اختلفت اساليبه وتكيف مظهره بحسب شخصيات المطبقين له وملابسات تعليمهم ، فانه فى جوهره يعتمد تجارب التلاميذ وما علق باذهانهم منها من احداث مؤثرة سواء كانت سارة أو محزنة أو غريبة أو جديرة بأن يفضى بها لسبب من الاسباب • ويكون منطلق ذلك التعبير الكلام الشفوى المحرف الذى يقلد فيه الطفل اللهجة الفصحى ونبراتها ، كما يكون رسم التلاميذ الحر باعتبار أن ذلك الرسم تعبير ، مقصود أو غير مقصود ، من مكنونات النفس يتولى المعلم والتلاميذ انفسهم نقده واستجواب صاحبه عنه والالحاح عليه حتى يبلور فكرته أو شعوره ويبرزهما ويتحرر منهما •

تبدأ الحصة اذن بدعوة التلاميذ (أو على الاصح الراغب منهم فى الافضاء بشىء) الى التعبير عما يجول بخواطرهم من وقائع عاشوها وتأثروا بها فيقع الاستماع اليهم وتقويم لغتهم ثم يقبل التلاميذ انفسهم على نقد ما سمعوا نقدا يتمثل فى الاستفهام عما غمض وفى الاستغراب من جزئية لامبرر لها ، ويتمثل أيضا فى اقتراح تعويض عبارة بأخرى وفى ابداء الرأى فيما سمع • وبذلك يرتكز الاهتمام شيئا فشيئا حول موضوع معين يتبناه كامل الفصل فيكون هو محور الدرس تحسن لغته وتبرز معانيه ويستحضر بعض التلاميذ ما لهم من مواضيع تتعلق به • ثم يستغل ذلك ويستثمر فى القراءة وفى مواد اخرى كالتصوير والاشغال اليدوية وربما اتصل به درس الاخلاق وحصة المحفوظات أو النشيد •

وهكذا نلاحظ من خلال هذه الامثلة القليلة امكانيات متعددة لحسن التوفيق بين مقتضيات تطلع الطفل الى المساهمة فى الترقى بنفسه وبين حرص الكهل على تثقيف ذلك الطفل والارتفاع به الى المستوى المقصود بالتربية • وبذلك

أيضا نوجد الصلة بين اللهجة العامية واللهجة الفصحى وبين شغف الطفل بالتعبير التلقائي وحرصنا نحن على تزويده بقوالب ذلك التعبير ·

« فالعبرة بالتعبير الحر وفضله يتمثلان فى كونه يرتق الفتق ويوجد الرابطة بين حياة الطفولة ومقتضيات التعليم · فبفضله يبقى التلميذ طفلا ، وبفضله يدخل عالم الطفولة الى رحاب المدرسة ·

وسبيلنا الى ذلك هو محاكاة الام : نحن نفسح المجال لاطفالنا كى يعبروا ونستمع اليهم ، ونحبو كل واحد منهم باهتمامنا وتشجيعنا · ثم بعد ذلك ، وهنا يبدأ الدور الحاسم الذى يقوم به المعلم ، ترانا نتحسس اقوال تلاميذنا ونتخير من بين شعابها العديدة المتشابكة ، السبل الخصبة التى تحظى بالتجاوب مع مجموع اطفال القسم ·

وهكذا نتوصل الى تحرير نص ذى سطر أو سطرين ··· نرسمه على السبورة وننطلق منه لتعليم اللغة والقراءة والكتابة بطريقة طبيعية ··· » (*)

أترى مثل هذه الطرق والاساليب حريا بأن يعمم سلوكه ؟ أم ترى امكانياتنا المادية والبشرية حائلة دون ذلك ؟

لعل أقل ما يمكن الاستفادة منه فى هذا الصدد أن مثل هذه التجارب جدير بأن يتتبع عن كثب ، وان يسبر غوره بمنتهى التروى ، وأن ينظر فى نتائجه بما يقتضيه الحال من الموضوعية والتحرى ·

ولعله من الامانة أن نعلن فيما يخصنا أن النتائج العاجلة التى أفضت اليها هذه التحسسات المتواضعة التى ذكرنا منها بعض نماذج باعثة على التفاؤل تبدو محررة للطفل ومفتحة لآفاق المربى ·

وقبل الانتقال الى فقرة اخرى من هذا الحديث أرى من الضرورى أن أعرج على تجربة متواضعة جدا أقبلنا عليها منذ أسابيع قليلة وتشرفنا باطلاعكم على نموذج من سيرها أثناء زيارتنا الاولى للاقسام ، واعنى بها تجربة الطريقة الحوارية أو الشفوية فى تعليم مبادىء اللغة ·

تعتمد هذه الطريقة فى جوهرها من حيث المادة تمثيليات صغيرة وقصيرة جدا (ketches) معانيها ولغتها فى مستوى التلاميذ · وتعتمد من حيث طريقتها تسميع تلك التمثيليات مع تشخيصها على وبرية وبواسطة أشباح متنقلة ، ثم تحفيظ الحوار والقيام بالتمثيلية ، ثم استنباط صيغة من الحوار يراد تثبيتها فترسخ فى أذهان التلاميذ ، وفى النهاية يقع التصرف فى الحوار

(*) س. فرينى ·

الاصلى وذلك بالتوسع فيه وباستخدام قوالبه للتعبير عن أفكار غير الافكار الواردة فى الحوار الاصلى ٠

وهذه الطريقة تبدو مستحدثة استنبطت اخيرا لتعليم اللغات الى الاجانب عنها ، ولكنها فى الحقيقة طريقة قديمة جدا من حيث أصولها ٠ فهى كما رأينا تعتمد بالخصوص حاسة السمع لتلقى الكلام الصحيح ثم حفظ ذلك الكلام ثم اجراء اللسان عليه واستخدام قوالبه للافصاح عن مقاصد ذاتية ٠ وقد فصل ابن خلدون ذلك أوضح تفصيل فى الفقرة التالية :

« ٠٠٠ ووجه التعليم لمن يبتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم الجارى على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب فى اسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا فى سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم ، يتصرف بعد ذلك فى التعبير عما فى ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة ٠٠٠ وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع ٠٠٠ »

فقد وضح ابن خلدون بذلك أركان هذه الطريقة ومراحلها أبلغ توضيح ٠

أفترى هذه الطريقة حرية بأن تنتهج ؟ أتراها موافقة لوضعنا الراهن باعتبار اننا انما نختلف فى لغتنا عن العربية الفصحى فى اللهجة لا فى الاصل ؟ أم ترى هذه الطريقة أوفق لدارسى اللغات الاجنبية ؟ نحن شرعنا فى التجربة ونتوسم فيها الخير لكن الحكم يبقى مرجأ الى أوان ظهور النتائج ٠

* * *

كل ما تعرضنا اليه لحد الآن مما قد يمكن التفكير فى التوصية به من الطرق والاساليب لا يهم سوى مبادىء اللغة الشفوية فى مستهل التعليم الابتدائى أى فى السنتين الاولى والثانية ٠

يمكن لنا الآن اذن أن ننظر فيما قد يتيسر استحسانه بالنسبة للسنوات الموالية وفى ميدانى التعبير الشفوى والتعبير الكتابى معا ٠

لا شك أن اللغة ، كل لغة ، وحدة مكتملة الاجزاء متماسكة العناصر ملتحمة وثيق الالتحام بالفكر الذى هو بدوره هيكل منسجم تستحيل تجزئته ٠

ومعلوم أيضا أن أى عنصر من عناصر اللغة اذا ما اقتضب وجرد واستقل فقد مدلوله وأدبرت عنه الحياة ٠

ومعلوم كذلك ومن ناحية أخرى أن نظام التعليم وضرورة التبسيط والاختصار قد الجأت المدرسة الى تقطيع اللغة وتصنيفها وتشكيل نواحيها فى قالب مواد تعرف بالمحادثة والتعبير والمفردات وتركيب الجمل والانشاء وشتى قواعد اللغة يدرس كل منها مستوى من مستويات اللغة أو ظاهرة من ظواهرها بينما هى كما اسلفنا وحدة تعسر تجزئتها ٠

وهكذا فان الحاجة ماسة الى تركيب ما وقع تحليله والى اعادة الوحدة لما اضطرت الظروف الى تجزئته ٠ ولا يكون ذلك الا باستنباط طرق وأساليب تقتضى من المتعلم ركوب متن اللغة كاملا والتصرف فيها تصرفا شاملا ٠ فالتعبير الموجه والمحادثة المركزة على صيغة معينة والحوار المقام على مقصد مضبوط كل ذلك يطرق اللغة بصفة مجزأة مدرجة (مهما اجتهد المعلم فى اطلاق لسان التلميذ) تقف عند حدود العناصر التى سبق التزويد بها أو استعد ادراك الطفل لتقبلها ٠ وبذلك يبقى الميدان ضيقا بضيق المحصولات ٠ والمحصولات ذاتها تبقى مبهمة فاترة ، ما دامت لم تندرج ضمن تحارير كاملة ذات موضوع غير مقتضب ٠ وذلك فى اعتقادنا المبدأ الأول الذى ينبغى أن يرتكز عليه تعليم اللغة فيما بعد السنة الثانية من التعليم الابتدائى ٠

هذا من جهة ومن جهة ثانية نلاحظ أنه لو بسطنا الغاية من تعليم لغة من اللغات ، واللغة العربية الفصحى بالخصوص ، وبالنسبة الينا نحن على وجه أخص ، لو بسطنا ذلك لقلنا اننا نتعلم العربية الفصحى : أولا لندرك بها المقول والمكتوب ٠ ثانيا لنعبر بها قولا وكتابة عما فى ذواتنا ليدركه غيرنا ٠

وغنى عن التبسط والتبيان أن الذى تعتنى به مدارسنا اليوم هو الغاية الاولى ٠ وانها تكاد تهمل الغاية الثانية تماما ٠ فأطفالنا يقرؤون ويسمعون ويعيدون فيدركون ما ينطوى عليه المكتوب أو الملفوظ ٠ وحين يطرحون سؤالا انما هم فى الغالب يعيدون ولا يصدر ذلك عنهم تلقائيا (سله ماذا يفعل !) ٠ وهم حين يجيبون ليسوا يبتكرون ، بدليل أن السؤال مطروح عليهم من المعلم ، فهو الذى ضبطه مسبقا وضبط له الجواب المطلوب ٠ وهم حين يكتبون فى تركيب الجمل أو التلخيص أو مادة الانشاء أو غير ذلك من ميادين الكتابة فى المدرسة مقيدون باطار وموضوع وعناصر فلا مدخل لذلك لمكنونات ذواتهم الخاصة ٠

وعلى هذا الاعتبار فان تعليم اللغة فى كثير من مدارسنا كتعليم بقية المواد يرتكز على التلقين والتبليغ ولا يولد عقول الاطفال ولا يستحث ابتكارهم ولا يساعد على ابراز ما فى كل منهم من شخصى طريف ٠

وهكذا نرى أن الميدان الثانى الذى ينبغى أن يراعى هو وجوب جعل تعليم اللغة العربية ميدانا لتفتيق ملكات المتعلم وفرصا لتنشيط عقله وصقل

وجدانه والإفصاح عما فى نفسه حتى يحصل التبادل والتفاعل بينه وبين محيطه الراهن ومجتمعه الفسيح ، ذلك المجتمع الذى يتألف ، كما قيل ، من اجيال أمواتها أكثر عددا من احيائها •

وهناك مبدأ ثالث لا بد من مراعاته عند تعليم اللغة باعتبارها ركوبا ذلولا للعبور والتبليغ • وهذا المبدأ هو ان اللغة مادة وشكل ، جوهر وقالب • فقد اشرنا الى صلة النطق بالمنطق والى أن المفاهيم انما تبلغ الى الفكر وتستقر فى الذات عن طريق الظرف اللغوى الذى يحملها • لكن ضرورة تخريج اللسان على اللغة العربية المدروسة فى أقرب الآجال وبأقل ما يمكن من التكاليف ربما زجت بالمعلمين فى سلوك يجعلهم يحرصون على تعليم الظرف دون عناية كافية بالمظروف ، فهم كثيرا ما يبذلون أوفر جهودهم فى تبليغ الالفاظ والقوالب دون حرص شديد على الاشعار بما ينبغى أن يقابل ذلك الشكل فى الذهن من رصيد فى المعانى واختلاجات فى النفس (انظر « تركيب الجمل » بمفردات معينة أو على منوال ما ••• وخلو ذلك من كل روح •••)

ولا يمكن أن يتجسم اعتبار هذه المبادىء الثلاثة : مبدا وحدة اللغة ، ومبدا ضرورة افساح المجال للطفل كى ينشط فكره ويبرز ما يخالج ذاته ، ومبدا الوصل بين الظرف والمظروف فى اللغة ، الا اذا سلك المعلم فى هذا التعليم مسلكا متحررا قدر الطاقة ومعتمدا أقصى ما يستطاع على تجارب الاطفال وواقعهم واهتماماتهم التلقائية •

ففى التعبير شفويا كان أو كتابيا ، وايا كان فيه المعتمد : قصة ام مشهدا حيا يلاحظ ويوصف أوقارا معروضا فى صورة أو شريط ساكن أو حتى شريط متحرك ، فان كل تلك الوسائل لا يمكن اتخاذها الا منطلقات يستغل ما تجود به من بواعث على التعبير ثم يوسع ذلك تدريجيا ويتصرف فيه بالاستناد الى التجربة الشخصية والى الآراء والمواقف الذاتية والى الخيال أيضا وخصبه ورقته •

والقالب فى كل الاحوال يخضع للفكرة أو الشعور ويتكيف بحسبهما • فهما هما الاصل والشكل اللغوى يأتى مبرزا لهما • وقد قال الاب (Henri Gregoire) فى ذلك : « لتكن آراؤنا راقية يستجب التعبير للفكرة • ولتكن اعمالنا قيمة ترتفع اللغة الى مستوانا » •

وفى الانشاء ايضا نجعل الموضوع المعروض للتوسيع عبارة عن منبه يثير فى التلاميذ ذكريات ويحرك فيهم مشاعر ويستنهض تفكيرهم ويفتق ملكاتهم للافضاء بما يختلج فى نفوسهم من معان هم بطبعهم تواقون الى التعبير عنها بمجرد سنوح الظرف لذلك • وعندئذ تكون حصة التمهيد فرصة لتوليد عقول التلاميذ واستنهاض ملاحظاتهم وخيالهم وملكات النقد والتمييز فيهم ، فيقبل كل واحد بنفسه على ضبط المحتوى الذى يعتزم صوغه فى تحريره وعلى تحديد الاطار الذى سيجول فى وسطه ذلك المحتوى • وفى ذلك الموقف يحتاج الطفل

الى وسائل الاداء وشكليات الظرف اللغوى ، فيستنجد بمحصولاته السابقة ويستعين بمعلمه وزملائه لكى يمدوه بالعبارة أو التركيب الاكثر موافقة لدقائق الفكرة المراد ابرازها • وهكذا يمكن لنا أن نلاحظ عند تصفح المقالات المكتوبة أنه وان اتحد الموضوع فان كل مقال صورة من شخصية صاحبه وقطعة من تجربته وجزء من كيانه لا يمكن أن يشاركه فيه احد • وشتان بين ذلك وبين التشابه المطلق الذى نلاحظه فى تحارير تلاميذنا فى الانشاء التقليدى •

ثم بعد هذه المحاولة المتواضعة للتوفيق بين الانشاء المعهود والانشاء المعتمد على ذات المتعلم ، ألا يجوز لنا أن نتقدم خطوة اخرى وننظر لعله فى الامكان افساح المجال الى مزيد من التحرر وذلك بولوج باب التعبير الحر والانشاء الحر بمفهومها الكامل ؟

« يفيد التعبير ، كما يقول « فى فيلار » ، اثباتا للوجود • فالرغائب والافكار كلها تنتقل من الداخل الى الخارج ، وتتحول من الذوات الى المحيط ، ماديا كان أو اجتماعيا • وهى تبرز عن طرق عديدة ، منها : الصياح ، والحركة ، والانشاد ، والتصوير ، والكلام ••• والفكرة تتبلور بواسطة الكتابة ••• وهى قابلة لأن تولد تحفة فنية ••• »

وإن الانسان تواق بطبعه الى اثبات وجوده • وهو مدفوع الى ذلك دفعا باعتبار أن كائنه الباطنى طافح بالاحاسيس وعاج بالخواطر •

فالطفل متجاوب باستمرار مع المحيط الذى يؤويه ، يتلقى منه المؤثرات فيستجيب اليها وقليلا ما يتحمل السكوت عنها وكظمها • بل لا بد له اذا اشتدت به وألحت عليه ، لا بد له من التحرر منها والافضاء بها • فهو يتحرر ويحرر حين يرقص طربا ويصيح غيظا ويترنم سرورا ويفغر فاه استغرابا ويقطب جبينه استنكافا أو امتعاضا • وهو يتحرر ويحرر ذاته حين يفضى اليك بمشكل أقلقه أو يسر الى صاحبه أو قريبه بأمر حيره أو اعجبه ، ويضفى على حديثه ذاك تلقائيا نبرة صادقة مؤثرة ، وهو كذلك يتحرر ويحرر حين يتناول قلمه ويفضى الى القرطاس بلواعج صدره ، شأنه فى ذلك شأن الرسام أو الموسيقار أو النحات حين يتسلط عليه خاطر أو احساس فلا يجد بدا من تناول ريشته أو نايه أو آلة نحته ليفرج عن نفسه بما تصوغه انامله من خطوط أو الحان أو اشباح •

هذه التحفة الفنية التى يودعها الكائن افكاره وأحاسيسه ما هى الا خلق من عدم وتكوين نابع من الذات ، هو انشاء بما ذكرنا للانشاء من معانى الابتكار والتشييد واثبات الوجود •

والخاطر أو الفكرة أو الشعور حين تنشأ فى النفس وتتمخض عنها الذات لا

تفتأ تلح على صاحبها لكي يعيشها ويبلغها الى غيره ، والتبليغ كما أسلفنا يقتضي الانتقال من الذات المنشئة الى المحيط الخارجي ويستوجب عبور المسافة الفاصلة بين باطن الكائن وغيره من الذوات المحيطة به • ومن ذلك جاء التعبير كما فصلناه آنفا أي الايصال والتبليغ والنقل من ذات الى ذات اخرى • ومثلما كانت الرسوم عبارة عن أحاسيس وخواطر والسنفونيات تشخيصا لمشاعر وافكار فان المقالات هي الاخرى تحف فنية مشحونة باختلاجات الوجدان وتصرفات العقل •

وذلك هو أساس التعبير الحر والانشاء الحر : فكرة أو شعور ينشأ في الذات ويتفاعل معها فتفور به النفس وتغلي ويحرص الكائن على الافصاح عنه وتحرير النفس منه واشاعته في الغير وتبليغه اليه • ويسفر ذلك عن خلق جديد وانشاء طريف يعبر بواسطته الانسان عن شواغله الباطنية ، فتلتقي عن طريقه الذوات ويكون صلة بين الافراد ومنفذا لتلاقح الافكار وتمازج المشاعر •

ولذلك لا يضبط الانشاء الحر بوقت معين وحصص متوافرة في جدول الاوقات • بل الطفل يحرر وينشيء متى عن له ذلك وحيثما كان وكلما الح عليه طيف فكرته أو شعوره • وقد كتب س• فريني في ذلك : « ليس من الانشاء الحر في شيء أن تدعو التلاميذ في فترة تختارها أنت للكتابة جميعا في نفس الحين • فالنص لا يكون حرا بالمعنى الصحيح الا اذا كتبه صاحبه عندما تمخض كيانه عن معان أراد أداءها • واذا توفر ذلك الشرط فان الطفل سيحرر نصه التلقائي على زاوية منضدة ، مساء ، أو على ركبتيه وهو يستمع الى حديث جدته عن احداث غابرة ، أو على محفظته ، قبل دخوله القسم ، أو في فترات يختارها المعلم ليكون التلاميذ اثناءها احرارا في اختيارهم العمل الذي يطيب لهم • وبذلك نتأكد أن النصوص الحاصلة لنا صور من الحياة الواقعية ، وقطع من كيان اطفالنا ، رجتهم وحركت ملكاتهم ، فعبروا عنها في صراحة وعذوبة ••• »

هل معنى هذا اذن أن جدول الاوقات لا يشتمل على حصص انشاء ؟ وهل معناه ـ بما أن الامر رهين الصدف ـ أنه يمكن لبعض التلاميذ أن يحرروا ما شاؤوا ومتى شاؤوا وأنه يمكن لغيرهم ألا يحرروا شيئا ؟ وهل معناه ـ بما أن التحارير ستكون مختلفة المواضيع باختلاف التلاميذ وباختلاف المؤثرات ـ اننا نستغني عن التمهيد للانشاء وعن النقد الجماعي للمقالات؟•• وهل معنى هذا ـ بما ان التلميذ مضطر الى التحدث المتشعب أحيانا والى التعبير عن مشاعر دقيقة وافكار عميقة ـ أن في جميع التلاميذ مؤهلات تلقائية وزادا وفيرا ومنوعا وثريا لولوج باب الانشاء دون أن يدربوا عليه ويزودوا بأسسه وقواعده ومواده ؟

ولو حاولنا الاجابة عن كل هذه التساؤلات وما يثيره من ضروبها سلـوك منهج التعبير الحر لضعنا فى تفصيلات طويلة مملة • حسبنا اذن أن نستعرض بما يتيسر من الايجاز كيف رأينا بعض معلمينا المطبقين لهذه الطريقة يحلون عمليا هذه المشاكل :

ـ جدول الاوقات ينص على حصص معينة للانشـاء الحـر • لكنها حصص مخصصة لاستعراض المقالات المحررة ولنقدها واثرائها ولتخير واحـد منهـا يحظى باهتمام الجميع ليكون محورا تدور حوله مجموعة من الدروس فى اللغة وفيما تيسر من المواد الاخرى • ومثال ذلك أنى حضرت بعيـد عيـد الفطـر الاخير حصة من هذا القبيل استعرض أثناءها عدد من التلاميذ مقالاتهم الحـرة ووقع الاختيار على واحدة منها ذكر فيها صاحبها اجمالا أنه رأى صباح العيد فلانة تقصد المقبرة لزيارة قبر ولدها الذى قتل أثناء الحـرب العـالمية الثانية بشظايا قنبلة قذفت على مدينة بنزرت • فتعلق الاهتمام بهذا الموضوع وتهاطل وابل من الاسئلة والانتقادات والاقتراحات تتعلق بهيكل المقال وعنـاصره وبلغتـه وتشابيهه وأفكاره ، وبرمضان وعيد الفطر وزيارة المقـابر والحـرب العـالمية ومدينة بنزرت • وبعد الانتقاء والتصفية والتنظيم أمكن الاقبال على العنـاية بالنص من نواح لغوية عديدة فازداد وضوحا ودقة وبـلاغة • ومنـه سيقـع الانطلاق لدرس فى التربية الدينية حول « الاعياد » أو « زيارة الموتى » ولدرس فى التاريخ حول « الحرب العالمية الثانية » ولدرس فى الجغرافيا حول « الموانى التونسية » أو « جهة التل الشمالى » أو « موقع تونس الجغرافى » ••• ولدرس فى التربية المدنية حول « الدفاع الوطنى » •••

وقد كانت الحصة فى فترة استعراض النصوص ثم أثناء العناية بواحد منها حصة نقد ناجع شارك فيه مجموع التلاميذ بأسئلتهم وانتقاداتهم واقتراحاتهم واستفاد منها كل من تقدم بنص ومن اقتصر على النقد والمشاركة فى الاصلاح والتحسين •

ـ والتحرير ليس مقصورا على فريق من التلاميذ دون فريق • فكل التلاميذ يكتبون وان اختلف تواتر كتاباتهم وحجمها وقيمتها • فالامـر هنـا متعلـق بشخصية المعلم لا بالطريقة ذاتها • فكل طفل قابل للتأثر منـدفع بطبعـه الى الافضاء والانشاء • والاستفادة على كل حال مضمونة بالنسبة للجميع •

ـ والتمهيد لهذا الضرب من الانشاء ليس التمهيد القريب المباشر للموضوع المراد طرقه • التمهيد هنا بعيد ومتواصل ومتنوع وليست له حصة معينـة • وهو يرتكز أولا وبالذات على فحص نصوص القراءة المدروسة فحصا يتنـاول موضوعها وتصميمها وتسلسل افكارها ووسائل التعبير عن تلك الافكار • وهو يعتمد ثانيا نقدا بعديا بناء لما يستمع اليه التلاميذ من تحارير بعضهم • ثم ان

لهؤلاء التلاميذ فرصا عديدة غير فرص الانشاء ذاته للتفكير فى اطار المقال وعناصره وجزئياته يقبلون على ذلك فى نطاق فرق أو فى نطاق كامل الفصل : ومن هذه الفرص : تحرير دراسة فى موضوع بحثه التلاميذ بأنفسهم على عين المكان أو عن طريق الاستجواب أو من خلال المطالعات والوثائق . كذلك تحرير الرسائل الى المراسلين لبسط موضوع عليهم استرشدوا بشأنه أو لاستفتائهم فى أمر يستطيعون الافادة بخصوصه،كذلك تحرير محاضر جلسات التعاضدية المدرسية وغير ذلك من الميادين التى يحتاج فيها التلاميذ الى التفكير فى موضوع معين والى ضبط خطاه وترتيب افكاره .

والتلاميذ بهذا الضرب من العمل وبهذه الميادين المتنوعة من ميادين التعبير مدعوون حتما الى التطرق الى جميع اصناف الانشاء فى اختلاف صبغاته (وصف ، رواية ، حوار ، دراسة ، رسالة ، قصة ، شكوى ...) وفى تنوع موضوعاته ، فهؤلاء التلاميذ يعيشون مع الواقع ويتجاوبون مع أحداثه . واذا انقضى عام دراسى كامل ولم تسنح فرصة للخوض فى موضوع ما فلا ضير فى ذلك ، اذ اثبتت التجربة الواقعية أن الحاجة لم تدع الى خوض ذلك الموضوع .

ومن هنا نلاحظ أن سلوك طريق الانشاء الحر مرتبط بملابسات عامة ثرية لا ترجى بدونها فائدة من هذا الضرب من التعبير . فليس الانشاء الحر مجرد طريقة عمل فى ميدان الانشاء بل هو جو كامل شامل يكتنف القسم بأسره ويعتمد شخصية المعلم ورحابة صدره وتفتح آفاقه واحاطة التعليم بمعدات منوعة منها المراجع والوثائق والمكتبة ووسائل ابراز الانتاج وتبليغه وظروف العمل بصفة عامة وجو من الثقة ومن النشاط التلقائى . وكل ذلك هو المهد المثالى لكل تربية متحررة . وبذلك تخرج المدرسة من انزوائها لكى تتسع لنفح من الحياة الحقيقية تتفاعل معها وتأخذ منها مادة عملها وتعطيها حصيلة انتاجها. وما اسلوب المراسلات بين المدارس الا نموذج من هذا التفاعل مع الحياة الواقعية ومن الاعتماد عليها والاعتداد لها .

أترى كل ذلك ميسورا ؟ أتراه حريا بالتعميم ؟

ثم ومع كل هذا ومهما تفنن المعلم فىاعداد الجو الملائم لتفتح القرائح للانشاء الحر فان كل انشاء لا بد له من أركان يعتمدها ومن أسس ومقومات يرتكز عليها ؛ فمن أين للتلاميذ أن يتزودوا بهذه الاركان ويتدربوا على حذق التصرف فى هذه المقومات ؟

لقد أشرت آنفا الى دور القراءة والمطالعة فى هذا الشأن . ولعله قد حان الاوان لكى نفصل الحديث فى موضوع القراءة لا باعتبارها فقط موردا من

موارد الاستعداد للانشاء ولكن باعتبارها أيضا وبالخصوص ركنا من الاركان المعتمدة لتكوين الملكة اللغوية الصحيحة ·

* * *

القراءة فى مستواها المكتمل وسيلة قيمة للتأثر بقوالب اللغة المدروسة ولتخريج السمع واللسان على أساليب الكلام الفصيح · هى بمثابة الجو الذى يشع بالمادة المراد تلقينها · والخوض فيها بمثابة الاغتراف من معين اللغة الفصيحة فيحصل منها للمقبل عليها تأثر بها وتكييف المنطق واللسان بمقتضاها ·

لكن الاستفادة من القراءة والمطالعة بهذا الوجه لا تتيسر فى المدرسة الا بعد مرحلة طويلة تقضى فى تعلم آليات تلك القراءة وتدريب البصر والفكر واللسان على حذق مقوماتها ·

والطريقة التركيبية المألوفة تبدو فى هذا الباب أكثر تثاقلا من غيرها · وحملها ثقيل على الطفل اذ هو مضطر مدة من الزمن الى ترديد اصوات لا مدلول لها ولا جاذبية فيها · بخلاف الطريقة التحليلية أو الطريقة المنطلقة من الشمول ومن الكلام المشتمل على دلالة ، ففيها يمكن تبكير الاستفادة من القراءة كمورد للغة الفصيحة · الطفل من الاول يخوض باب اللغة الصحيحة عن طريق القراءة· فى حين أن طريقة التركيب تجعل القراءة فى الاول منفصلة عن اللغة·

فالطريقة التحليلية من هذه الناحية قابلة تماما للارتباط بمادة التعبير : تكون امتدادا لها وتشخيصا كتابيا لجانب من محتواها ·

أترى ذلك كافيا لكى نطمئن الى هذه الطريقة ونعمم انتهاجها ؟ وهل تسمح امكانياتنا بذلك ؟

وبمجرد امتلاك الطفل لآليات القراءة وسيطرة بصره وفكره ولسانه عليها فان بابا جديدا ينفتح امامه ليكرع من حياض اللغة الصافية ويرتوى بها ·

وتتوقف هذه الاستفادة على عاملين أساسيين : أولهما محتوى المقروءات وقيمتها ، والثانى طريقة الاستفادة من المقروء !

فأما العامل الاول فنحسب أن الحديث بشأنه قد نال حظه عند تعرض حضراتكم الى موضوع محتوى الكتب المدرسية المستعملة لتعليم اللغة العربية·

وأما العامل الثانى عامل الطريقة المتوخاة للتأثر بالمقروء والاستفادة منه لامتلاك زمام اللغة العربية قلبا وقالبا أى لاخصاب الفكر وصقل الوجدان

وشحذ اللسان عن طريق المطالعة ودراسة النصوص ، فانه لا يمكن أن يتوفر الا متى تشبع المعلمون بالغاية المقصودة من وراء حصص القراءة • فكثير منهم مع الاسف يقضى الحصة كاملة والحصص العديدة فى حمل التلاميذ على مجرد تهج أو ترديد لكلام يتجرد من رحيقه بكثرة لوكه : تلميذ يقرأ قراءة جهرية والبقية يتابعون بأصابعهم فلا يتجاوبون مع المعانى المعبر عنها ، ولا يظهر تأثرهم بها لطغيان أسلوب القراءة المدرسية على القراءة بمعنى الاستقصاء للكنه والاخذ من المورد والتشبع بما يدر به المقروء من معان •

أليس فى الوسع أن نجعل القراءات الجهوية مجرد وسيلة عرضية لمراقبة مدى حذق التلاميذ للقراءة الصوتية ؟ ألا يتيسر أن نجعل القراءة البصرية هى ذات الحظ الاوفر فلا يحمل التلاميذ على متابعات آلية وعلى تقييد حركة البصر وحركة الاصبع المتتبع بحركة شفاه القارىء قراءة جهرية ؟ ألا يمكن أن نخصص أوفر جزء من حصص القراءة لحمل الاطفال على ادراك ما فى النص من طرافة ومن اسلوب فى السبك ومن طرائف للتبليغ ؟ ألا يمكن أن نبرر القراءات تبريرا يحمل التلاميذ على الاهتمام بالمقروء والانتباه الى دقائقه فلا تكون القراءة آلية شكلية بل هادفة ومركزة ؟

ثم أليس من التضييق ومن مظاهر الغفلة عن الواقع أن نقيد جميع تلاميذ القسم واثناء عام دراسى كامل بكتاب قراءة وحيد ؟ ألا يتيسر تنويع الموارد وتعديد المراجع ؟ فالانسان فى الحياة العملية يقرأ باستمرار ولكن فرص القراءة من الكتب نادرة ولا يكاد ينكب عليها الا صنف من الناس ، أما بقية البشر فهم يطالعون الصحف والوثائق والمعلقات والاعلانات والوصولات والرسائل وما الى ذلك من شتى ضروب المقروءات • والقراءة فى الحياة العادية ليست فى التثاقل على نص حصة أو عدة حصص وليست حتما تتبعا دقيقا لكل كلمة وكل جملة وكل سطر ، ناهيك أن الانسان اليوم يتصفح جريدته اليومية فى لحظات رغم تعدد صفحاتها ، ولكثير من الناس مكتبات يستفيدون منها ويتغذون بمحتواها دون أن يطالعوا مجلداتها بمعنى المطالعة المدرسية ! ألا ينبغى لنا مراعاة ذلك فى تدريس القراءة والاستفادة منه لتخير الطرق والاساليب الكفيلة بتحقيق الاستفادة من سلاح القراءة والمطالعة ؟

ثم أخيرا من المؤسف حقا اننا اذ نعلق على المطالعة كل الاهمية واذ نبوئها مكانة الصدارة لتفتيح آفاق المتعلمين وتمكينهم من التشبع باللغة العربية والثقافة العربية ، أليس من المؤسف أن تكون لنا مكتبات أطفال قومية وأدب أطفال أصيل ، فلا يجد الصبى العربى والطفل المغربى على وجه الخصوص مما يجده تربه الغربى مثلا من المصادر والكتب والقصص والمجلات الا نزرا ضئيلا لا يكاد يغنى من جوع •

ولعل فيما سيبدى حضراتكم من اقتراحات فى هذا الصدد وفيما يمكن

تحقيقه من تعاون بين بلداننا فى هذا الشأن ما سيفرج الازمة ويساعد على النهضة ·

* * *

ومع كل هذا ، مع المحادثة والتعبير والانشاء المقيد أو المتحرر أو الحر تماما ، ومع ما فى القراءة والمطالعة من دور حاسم لاكتساب الملكة اللغوية ، ومع الطرق والاساليب والمراجع ، ومع المكتبات الثرية وأدب الاطفال القيم وغير ذلك من المقومات ، فان نجاعة تعليم اللغة متوقفة على شرط أساسى هو المعلم وشخصية المعلم · فهو هو الذى يبعث فى الطفل الشغف بلغة دون لغة وبلهجة دون لهجة وبطرائق فى التعبير دون طرائق · ولو تساءلنا عن سبب تعلق بعض الناشئين بلغة دون لغتهم القومية وبحضارة غير حضارتهم وبأنغام غير أنغام شعبهم لرأينا السبب الاصلى أو واحدا من الاسباب الاصلية فى ذلك هو المعلم ومعلم اللغة على وجه الخصوص ·

وفى الميدان اللسانى المحض أى فى لغة المعلم فى حديثه العادى وفى لغة تدريسه ، نعلم أن العدوى سريعة الانتقال وأن لغة الطفل سرعان ما تحمل لغة معلمه · ذلك أن « فى كلام من يعلم كما قال (A Ferré) وفى مخاطبته لمن لا يعلم قوة ايحاء ونفاذ وتوضيح وايعازا بالمشاركة المباشرة فى الاخذ بالمعرفة لا يمكن أن يعوضها شىء ابدا » ·

وقد يتوفر المعلم الناقد الفنان المؤثر ، وتتوفر المواد الصالحة من محادثة وتعبير وانشاء تقليدى أو متحرر أو حر تماما ، وتتبع احدث الطرق فى تعليم اللغة ، ولا يتحقق مع ذلك كل المرغوب لمن يروم الاخذ بناصية اللغة والتصرف فيها · ذلك أن كل ما يسفر عنه جميع تلك المجهودات والمعدات انما يفضى الى تبليغ اللغة عن طريق الحدس وعن طريق الاستيعاب الشامل ، بينما نريد أن يعزز ذلك بالوعى والادراك لماهية هذا الركوب الطيع ولاركانه ولقواعده · « فبما أن اللغة من أعظم ما تميز به الانسان كما قال (Claude Lancelo) فانه مما لا يستهان به أن تمتلك هذه الهبة بكل ما فى وسع الانسان من كمال ، فلا نقعد عند حسن استعمال اللغة بل نتجاوز ذلك الى الغوص على مقومات تلك اللغة والى التصرف عن علم ودراية فيما يتصرف فيه الغير عن اعتياد » ·

وذلك هو ما سنحظى بالاستماع اليه غدا عند الحديث عن « قواعد اللغة » والله يثبتنا واياكم بالقول الثابت والسلام عليكم ورحمة الله ·

المناقشات

– شكر الاستاذ ياسين الاستاذ الشبعان على عرضه وتفاصيله لما ينبغي أن يكون عليه تعليم القراءة والتدريب على الانشاء • ثم استعرض بعض المشاكل فقال :

المعلمون في مدارسنا ضعيفو المادة ، وللقيام بعملهم لا يجدون الطاقة التى تمكنهم من التأثير على الطفل تأثيرا شخصيا ، فلا يستطيعون الرفع من مستواه وتوسيع آفاقه ، فيركنون الى اتباع طرائق معينة ، ولا يعنيهم فيما بعد ما يحصل لتلاميذهم ما داموا قد ادوا عملهم تبعا لطريقة موجودة واجبة الاحترام• والمتشبث بطريقة ما شخصان : شخص يظن أن « التعليم » هو الطرف الايجابى و « التعلم » هو السلبى ، أو شخص لا يدرك معنى « للتعليم » ولا « للتعلم » • فالذى ينظر الى تعليم اللغة يتساءل فيجد أن « التعلم » يحدث عفوا لا عن قصد ، يحدث نتيجة لدروسنا التى نلقيها وأحيانا من حيث لا نشعر • فاذا عرفنا كيف يحدث « التعلم » سهل علينا اتخاذ الطريقة • ولا بد من البحث عن تحسين ظروف « التعلم » فى المدرسة ، وتبين صورة العلاقات البشرية فيها •

وناقش الاستاذ ياسين طريقة تقديم عبارات وتراكيب للطفل تجعله يستطيع استعادتها فيما بعد ونعتها بأنها عين التلقين • وألح على جعل الطفل حرا فى تصرفه فنجعله يتحدث تحدثا حقيقيا فيما يرغب هو فى التحدث فيه • اذن يجب ان نتحرر من شكليات التعليم ، وأن نشجع الاطفال على الحديث •

وبخصوص دروس المحادثة يرى بخصوص التدريب على الكلام والممارسة ، أن لا بد من أن يكمل أحدهما الآخر • فالمهم من تعليمنا اللغة هو تعويد الاطفال كيف يفكرون • فلا بد أن يكون اذن ممارسة وتدريبا •

وأثار مشكلة تطبيق المنهاج • فقال : ما المنهاج الا مجموعة من المواد وضعت ليتعلمها الطفل ، ونطالب المعلم بان يخضع للمنهاج وأن يخضع اليه الطفل • فلكى نحسن العلاقات البشرية بالمدرسة لا بد من مراجعة البرامج وجعلها اكثر تحررا ، فلا تحدد فيها المواد تحديدا ، بل يترك المجال للمعلم لأن يكون حرًا ، لا يعتمد على الشكليات ، اذ ذاك يكون ميزانه ما وصل اليه الطفل ، وتتحسن نتائجه •

وقد لاحظ بخصوص تعليم القراءة وما أثاره السيد الشبعان من وجوب الوصول بالطفل الى تذوق جمال النصوص ، ذاكرا ان من يقرأ نصوصا بليغة يصطبغ بها لا محالة • فلا بد اذن من طول الممارسة ، ولا بد أن يكون للنشاط القرائى بالمدرسة امتداد لما بعد هذه المرحلة ، فنعلمه كيف يتصل بكل من كتب بواسطة القراءة • فلا مناص من تدريب الطفل على القراءة ليتصل بالناس على نطاق أوسع ، ولا بد من تشجيعه عليها •

الطفل عند قدومه للمدرسة لا يشعر بأى دافع للقراءة · لكن لا بد أن يفكر كل معلم فى خلق الدوافع العديدة للقراءة (المحاكاة والتقليد ، والجو العاطفى بين المعلم والطفل ، والمناسبات للنجاح ، والتشجيع ، والكتاب الجميل المخصص للقراءة المشتمل على القصص والروايات الخيالية والغريبة) ·

ـ لا يرى الاستاذ عبد القادر محمد أن اللهجة العربية غريبة عن أوساطنا كما ذكر الاستاذ الشبعان ، ويذكر أن العربية الفصحى قريبة جدا منا ، ويؤيده فى أن الطريق الوحيد لتدريب الطفل على التخاطب بالفصحى هو استعمال المعلم نفسه اللغة الفصحى أداة تخاطب فى القسم سواء بالنسبة اليه أو لتلاميذه ، وأن لا يسمح باستعمال الدارجة ·

وهو يزيد الى الميل والتشويق الى تعليم العربية الاضطرار الى تعلمها ·

وتساءل بخصوص الطرق المستعملة فى القديم ، والتى نبغ بفضلها أدباء وشعراء وكتاب وفلاسفة ، فهل يحسن بنا أن نجمع بين القديم والحديث أم ينبغي أن نضرب بكل طريقة قديمة عرض الحائط ؟ وجوابا عن ذلك فهو يفضل اختيار ما كان صالحا بين قديم وجديد ·

وما دامت الطرق متباينة متعددة تعدد المعلمين ، يحسن أن نترك المجال للابتكار · ولا ينبغى أن نجعل المعلمين فى ضيق ، وعلى الخصوص من يستطيع منهم الابتكار ·

تعقيب الاستاذ بكير رئيس الندوة :

يؤيد ما ذهب اليه السيد ياسين من مضايقة البرامج ، محرضا المتفقدين بالجمهورية على تشجيع المعلمين على التفتق والتحرر فى نطاق البرامج الرسمية·

كما يؤيده بأن ليس هناك طريقة مثلى تفرض ، ويرجو أن يكون للمعلمين من قوة الشخصية والابتكار الشخصى ما يجعلهم متحررين من الخضوع الى طريقة مفروضة موحدة ·

ويعتقد بخصوص تعليم القراءة أن هناك اختلافا فى الظاهر بين الاستاذين ياسين والشبعان ، موضحا أن تعليم القراءة الصائتة يمكن مراجعة النظر فيه · ويمكن الجمع بين القراءتين الصائتة والصامتة وبالتفرقة بين سنوات التعليم ، كأن تجعل جهرية البداية ، صامتة فى السنوات النهائية ·

وقد شجع على تعديل الطرق المألوفة فى القراءة والاستعاضة عن كتاب القراءة باختيار نصوص ذات جدة تطبع وتقدم لتقرأ قراءة صامتة مع المحافظة على التشويق اليها ·

ويؤيد السيد عبد القادر محمد فى أن اللهجة العامية قريبة حقا من اللغة الفصحى ·

الأســــــس

التى يمكن اعتمادها فى تعليم اللغة العربية

الجــزء الثــانى :

قـــواعـد اللغـــة

البسطة التى قدم بها للموضوع

الاستـاذ محمـد البـارونى

عضـو الـوفد الليبـى

سيـدى الـرئيس ،

حضـرات السيـدات والسـادة ،

سأتناول فى حـديثى هذا الجـزء الثـانى من موضوع الأسس التى يمكن اعتمادها فى تعليم اللغة العربية ، أى قواعد اللغة العـربية ٠ وهذا الموضوع قد يتعذر الخوض فيه ومعالجته بمعزل عن الحديث عن اللغـة العـربية على وجه العموم وفى طرق تعليمها ككل على وجه الخصوص ؛ لان تدريس القـواعد كما هو معلوم ، يأتى بعد ان تسبقه مراحل تمهيدية لتعليم اللغة ، كما تصـاحبه عمليات تعليمية أخرى تكمل تلك الدروس ٠

انحدرت اللغة العربية من اصل سامى وترعـرعت فى الجـزيرة العـربية وازدهرت بفضل ما تمتاز به من مزايا متعددة ، وكانت عناصر حياتها تكمن فى اعتزاز اهلها بها واعتبارها من مقومات حياتهم ، وكانت الفصاحة فيها مثالا يتبارى للوصول اليه رجالات العرب وسراتهم ٠

وقد وسعت بكفاية ما كان يجب أن تعبر عنه من مظاهر الحيـاة العـربية ، بآلامها وافراحها ، بهجائها ومديحها ، بشجاعتها ووفائها ، بصبرها وحكمتها ، بشعرها ونثرها ٠ ولقد نقل الينا التاريخ من نماذج فنونها ما لا يـزال مثلا للروعة ومثارا للاعجاب من حيث التعبير الحى عن الاحاسيس والمشاعر ، ومن حيث الصدق والدقة فى الـوصف ومن حيث الحكمـة المركـزة فى خـلاصات التجارب المتوارثة ، ومن حيث الامثلة والنوادر ؛ هذا التراث الذى اعتبر فيما بعد مرجعا للقياس واستخلاص القواعد ٠

لقد كانت اللغة اذ ذاك فتية متفتحة ، وجاء القرآن الكريم اعجازا ومثلا أعلى للفصاحة والبلاغة بهذا اللسان الطليـق ، ووسـع الـرسالة الالهيـة وأعطى للبشرية نورا أضاء لها السبيل ، وتعاقبت الاجيال والقرون وهو يزداد روعة وسحرا يواصل الشراح والمفسرون محاولة استيفاء شروح وتفاسير محتواه ويعجز البلغاء عن تقليد ومحاكاة مبناه ٠

وتفتحت اللغة العربية مع ازدهار الحضـارة العربية ونحوها ، واستطاعت أن تستوعب معانى الفلسفات الهندية والفـارسية واستطـاعت أن تتمثلهـا

وتطعمها بما يتجدد من دراسات وتطورات حضارية ، وغزت شعوبا واقطارا وكانت تجد من الاستعداد والترحيب ما لم تجده قبلها اليونانية ولا اللاتينية .

وانه ليجدر بنا أن نقف هنيهة عند هذه النقطة التي كثيرا ماقامت التساؤلات حولها من طرف الباحثين : كيف امكن للغة العربية أن تنتشر في الشمال الافريقي فيتلقفها المغاربة دون مقاومة ، فتسود هذه اللغة وتنجح حيث فشلت اللغة اللاتينية رغم سيادة النفوذ الروماني قرونا طويلة بهذا البلد .

لقد علل المؤرخون هذه الظاهرة بتعليلات كثيرة متنوعة لا مكان للتعرض لها هنا،ولكننا نكتفي بأن نشير الى انتشار الدين الاسلامي الحنيف وتعلق المسلمين بالقرآن الكريم وبلغته الاصيلة ومقدرة هذه اللغة على الاستجابة لحاجات المجتمع الاسلامي الجديد وعمق صلتها بالفلسفة الاسلامية وآثارها الخالدة ، نشير الى كل ذلك ونعتقد بأنه هو الدافع الاساسي لتسرب هذه اللغة وآدابها .

جاءت اللغة العربية الى الشمال الافريقي وتلقحت بحياة جديدة أعطتها حياة من لون جديد ، وساهم المغاربة في ازدهارها ونافسوا أدباء المشرق العربي ونقلوا معهم اللغة الى اسبانيا وصقلية وحققوا من ارتقاء فنونها في تلك العصور وخلدوا آثارا فنية رائعة لا نزال نتداولها ونتخذها نماذج للنثر الفني وللشعر المعبر ؛ ولئن لم يترك لنا رسامون عرب صورا منقوشة أو مجسمة يصفون لنا بها مظاهر حياتهم وعواطفهم وآثار مدنيتهم ، فان المخطوطات المغربية العربية قد نقلت لنا أوصافا حية لتلك الحضارة بمختلف جوانبها وصورها الحياتية . وان القارىء لتلك الآثار المكتوبة ليكاد يلمس معطيات الحضارة المغربية في المغرب أو الاندلس أو جنوب ايطاليا ، وانه لينسى نفسه أحيانا وكأنه يعيش في تلك العصور ويستمتع الى انغام مغنيها وموشحاتهم ويستمع الى مجالس أمرائها ويصغي الى احاديث رواتها وأدبائها ويتنقل بين مكتباتها ووراقيها .

وجاء حين من الدهر ؛ وتغفو الحياة بعد حركة ، ويخفت صرير الاقلام بعد صخب ، وترطن الالسن بعد فصاحة ، وتتلف الاذواق بعد حسن تذوق ، ويعتري الحياة خمول بعد حيوية ، وتتوقف اللغة مع سكون أهلها ، ويلابس ذلك انحلال وتفكك .

وتزحف لغات اجنبية تأخذ مكان الصدارة في البلاد ، وتنتزع هذه اللغات وظيفة اللغة العربية في دواوين الدولة وفي دور العلم وتحل مكانها . فنجد اللغة التركية تمتد في جميع انحاء الامبراطورية العثمانية ، ثم نجد اللغات الاروبية تمتد هي أيضا لتأخذ مكانها بين العرب حتى تتحول أخيرا الى التسلل الى حياتهم اليومية في البيت والشارع .

وتوغل اللهجات العامية بعدا عن العربية الاصلية وتكاد تتعطل هذه العربية التى هى أساس الوحدة وعمادها الهام ·

ويفيق العرب فى المشرق وفى المغرب من نعاسهم ، وينتبهون الى خطورة ما هم سائرون اليه ، فيحاولون نفض الغبار عنهم ، ويحاولون بعث أمجادهم واحياء تراثهم ، فلا يجدون من وسيلة فى متناولهم سوى بقايا تجمدت تفصلها هوة عن حاضرهم وواقعهم المعاصر ، ويجدون السبل الدخيلة فسيحة أمامهم لارتيادها فيخشون أن تزيدهم بعدا عن جذورهم وانفصالا عن ماضيهم ، ويخشون أن تتلاشى معالم شخصيتهم ، فيترددون ثم ينقسمون على أنفسهم ، فيتجه فريق الى التعلق بالقيم الحضارية الغربية الجديدة ، ويصر فريق آخر على الانطواء فى كنف الماضى الموروث ، وتتعدد الاتجاهات ·

نتوقف هنا لحظة لنعود الى الوراء فنرى كيف أمكن الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة حية طيلة هذه القرون الطويلة دون أن يعتريها الانحلال أو الانحراف رغم ما تعرضت له من هزات وتيارات ·

حقا لقد تكلمها العرب الاوائل بالسليقة ، ولم يكونوا فى حاجة الى تعلمها عن طريق الدراسة ، ولم يكونوا فى حاجة الى قواعد وضوابط تساعدهم على التكلم بها بسلاسة وتعصمهم من الوقوع فى الخطا واللحن ، ولكن انتشار هذه اللغة واتساع استعمالها بعد أن اصبحت لغة الدولة الاسلامية قد جعل العجمة تهددها والمفردات الدخيلة تغزوها بلا ضوابط فتهدد بنيانها الامر الذى جعل القائمين على شؤون الخلافة يتنبهون الى ذلك ويحذرون منه · فقد روى أن الامام عليا كرم الله وجهه عهد الى أبى الاسود الدؤلى بان يضع ضوابط للغة العربية ويصنفها حتى تكون لغة الضاد بمأمن من التحريف واللحن ، وحتى تكون هناك أصول وقواعد يرجع اليها لتصحيح الاخطاء وتحقيق سلامة النطق وبلاغة القول ·

وكانت هذه البداية منطلقا للدراسات اللغوية التى توسعت وتشعبت فتناولت جميع جوانب الكلام من حيث التحليل والاعراب ومن حيث البيان والمحسنات البديعة والبلاغة والمنطق وفلسفة اللغة ··· ونشأت تبعا لذلك مذاهب أو مدارس مما عرف بآراء البصريين والكوفيين وغير ذلك ·

ووضعت المؤلفات والموسوعات فى علوم اللغة من نحو وصرف وفقه لغة ، فجمعت كل الدقائق والتفصيلات وأوردت الاقوال واللغات المتعددة ما اتخذته مثالا للتدليل والقياس ، وجمعت الشواذ والاستثناءات مما لم يتواتر لجواز الاستعمال عند الحاجة ، وتحولت هذه الدراسات شيئا فشيئا الى علوم تدرس فى حد ذاتها كغاية للالمام بدقائق اللغة وجزئياتها وبأصولها وتعليلاتها ·

ولا يخفى أن وضع كتب لتعليم قواعد اللغة العربية ثم حشوها بالمادة الغزيرة ـ على نحو ما كانت عليه ـ كانت تؤدى الغرض منها فى ذلك الحين لمن يتناولها وهو على قدر من الالمام بالعربية الفصيحة • واذا سلمنا بأن الفلسفة القديمة لم تكن تتضمن أصول علم النفس بمفهومه الحديث وان قواعد التربية الشائعة اذ ذاك لم تكن لتتوجه للاعمال التعليمية بأفضل من ذلك ، فان ذلك الاسلوب كان هو السبيل الوحيد لاتباعه وكان نجاحه مرهونا بمدى مقدرة وتصميم كل من الدارس والمدرس على انجاح العملية التعليمية والخروج منها بنتائج طيبة ، بقطع النظر عن الزمن المكرس لذلك وعن المحاولات المتكررة التى يجب أن تبذل •

ونعود ثانية الى العهود المتأخرة فى التاريخ العربى عهود الانبعاث اذا صح أن نسميها بهذه التسمية •

لقد ورث العرب تراثهم العربى الزاخر بألوان الادب وفنونه وكان مفخرة لهم على مر العصور ، وكان لزاما عليهم فى يقظتهم الجديدة أن يبعثوا هذا التراث ويحيوه وينطلقوا منه •

ولكن اداة التعليم لهذه اللغة وكتبها كانت كما ذكرت على ما هى عليه من الاتساع والاتجاه الى القواعد فى حد ذاتها ، فكان استعمالها فى العهود الاخيرة شاقا ومملا ومبددا للجهود وبالتالى منفرا للدارسين ومزهدا فى الاقبال عليها •

فمما لا شك فيه أن اقحام طالب مستجد يجلس لاول يوم لدراسة النحو يفاجأ بالاوجه المتعددة والمتنوعة لاعراب بسم الله الرحمن الرحيم ، مثلا ، والى تحليل وتعليل كل تركيب ووصفه بتعريفات جديدة على الطالب ، لامر يبعث على دهشته وتهيب مواصلة المحاولة لتعلم اللغة العربية • واذا ما صبر الموهوبون وواصلوا تلقى علوم العربية بهذه الطريقة فان ما يجنونه من ذلك قلما يكون مفيدا فى تعليم اللغة فى حد ذاتها من حيث الحديث والتعبير ولا من حيث سلامة النطق والاعراب •

واستمرت المعاهد القديمة تدرس شرح الاجرومية للشيخ خالد الكفراوى ، والقطر والازهرية والماكودى ، وابن عقيل وغيرها فى حلقات بطريقة الكرسى العالى كما سميت أخيرا ؛ وكان الطالب يتردد على حلقات الدراسة المتنوعة بحثا عن اشباع حاجته من علوم اللغة والدين عسى أن يتمكن من امتلاك ناصية اللغة واكتساب القدرة على استعمالها ، ولكن تلك الغاية كانت بعيدة المنال ومتعذرة فى كثير من الأحيان لأن دراسة القواعد كانت تجرى بمعزل عن الادب ونصوصه وبمعزل عن الناحية العملية لاستعمال اللغة فلم يكن يصاحبها نمو لغوى سليم ولم تكن لها نواح تطبيقية •

نحن لا ننكر أن عددا من الناس قد تعلم بهذه الطريقة وامتلك ناصية تلك

اللغة ، وأنتج بها آثارا أدبية ذات قيمة فنية وانسانية ، ولكن تلك الفئة من القلة بحيث لا تحسب بالنسبة الى الجهود الضخمة التى بذلت وبالنسبة الى الاعداد الكبيرة التى تضيع ولا تحقق تقدما .

وبدأت تؤسس المدارس الحديثة فى البلاد العربية محاكاة للمدارس الغربية واقتباسا منها ، وظهر بين العرب طائفة من الادباء والمربين ممن أفادوا من الثقافات الغربية وأساليب التفكير فيها وتعرفوا على التجارب التى مر بها الغرب وتعثر فيها وما انتهى اليه من حلول عملية خضعت لتجارب عملية واختبارات واقعية ، وأفاد العرب من تقدم علم النفس وعلوم التربية فى الغرب ، وكان فى مقدمة ما أفاد منه المربون عندنا تنبههم الى عقم الطريقة التى تدرس بها اللغة العربية عندنا وتبين أن تعليم القواعد للطفل المبتدىء امر لا جدوى منه ، لان قدرة الطفل على التعبير فى هذه المرحلة الاولى محدودة ولانه عاجز عن ادراك الحقائق المجردة ؛ فاذا كان الطفل فى الغرب ، وهو يأتى المدرسة يتحدث بشىء من الطلاقة بنفس اللغة التى سيتلقى بها الدراسة ، قد اقتنع المربون بضرورة ارجاء تعليمه قواعد اللغة ريثما يزداد رصيده من الكلام وينمى مقدرته على التعبير واستعمال الصيغ والتراكيب المعبرة عن مختلف حاجاته ورغباته ، اذا كان الامر كذلك بالنسبة للطفل الغربى حيث لا توجد مشاكل ازدواج اللغة أو تعدد اللهجات ، فانه أحرى بالطفل العربى أن يعطى الفرص الكافية لاغناء ثروته الكلامية وتوسيع دائرة تفكيره حتى يصل الى مرتبة اكبر من الادراك والتصور يمكن خلالها من اكتساب الكثير من العادات اللغوية والمهارات الاساسية فيها ولترتفع مقدرته على التعبير عن احاسيسه وعواطفه ومدركاته بطريقة تلقائية سلسة لا تعقيد فيها ولا مقاطعات .

وهناك من يقول بأن ارجاء تعليم القواعد للطفل يسبب له التورط فى الاخطاء واللحن فى الكلام فيتعذر علاجه ، وفى رأينا أن هذا الكلام مردود لان انطلاق الطفل للتعبير عن نفسه بالكلام انما يتم بالنمو المتدرج فى حدود قدراته وامكانياته ، ومتى كان هناك توجيه سليم غير مباشر فان العبارات السليمة والمفردات العربية والتراكيب الصحيحة سيتم اكتسابها والتعود عليها بالاقتباس والمحاكاة والتذوق متى ارتبط ذلك بالنمو الفكرى السليم ومتى كان الكلام صادرا عن تلقائية الطفل وملبيا لحاجاته النفسية فى هذه المرحلة من العمر .

ولقد اتضح من بعض الاستفتاءات التى اجريت فى البلاد الاروبية أن طلاب المدارس ما فوق الابتدائى يتضايقون الى حد كبير من دروس القواعد ولا يميلون اليها . من المسلم به ان مدى الميل الى المادة أو النفور منها يتوقف فى الدرجة الاولى على دور المدرس وكفايته وعلى لباقته فى استمالة طلابه وعلى مدى فاعلية طريقته فى التدريس .

ولكن لا يسعنا الا ان نسلم بأن دراسة القواعد أمر غير محبب كثيرا الى

التلامذة والطلاب • فاذا أضفنا الى ذلك ما كان عليه تدريس القواعد من حشو ومن توسع ومن تجاهل للأسس النفسية التى يجب ان يستند اليها هذا التدريس ومن انفصال عن دراسة الادب ونصوصه ومن تفكك بالنسبة لبقية عناصر اللغة ووسائل تعليمها من مطالعة وتعبير ، فان المشكلة ستكون أكثر تعقيدا عندنا ويكون تعلم اللغة ابعد وأشق منالا على أطفالنا وطلابنا •

هذا ما دعا المربين العرب الى نقد كتب تعليم القواعد القديمة ، ونادوا باصلاحها وتطويرها وباستحداث طرق مفيدة فعالة لتعليمها فى ضوء ما جد من أصول التربية وعلم النفس ، واعتمادا على مختلف التجارب والخبرات السابقة لدينا ولدى بعض البلدان الاخرى التى اجتازت هذه المرحلة •

وطبيعى ان تتشعب الآراء وتختلف ، فيتطرف البعض ويدعو الى احداث تغييرات فى ضبط قواعد اللغة العربية وتصنيفها من حيث قواعد الاعراب ومن حيث الرسم والاملاء ، وينحرف هؤلاء الى مسخ اللغة وافقادها مقوماتها الاساسية والعناصر المميزة لشخصيتها ؛ ويذهب فريق آخر الى المغالاة فى التعصب للابقاء على قواعد هذه اللغة كما كانت فى عصورها الماضية وتقبل تدريسها •

ويصر هذا الفريق على ضرورة احتواء دروس النحو لجميع القواعد والاقوال حتى يكون دارسها ملما بكل خصائصها واسرارها وحتى يمكن تفادى اللحن فيها ، ويرون فى ذلك مادة اساسية فى تكوين ثقافة الشخص اللغوية ولا ضير اذا أنفق فى ذلك كل وقته وعمره ، ولا عبرة بالمحصول الذى سيجنيه من دراسته لانه سيترك الاثر المطلوب فى تقويم اللسان وتصحيح منطوقه •

وقد نشأ بين هذين الفريقين فريق ثالث كان أكثر اعتدالا وتفهما لخصائص اللغة وامكانية تعليمها ونقل الخبرة فيها الى متعلميها،وآمن هذا الفريق بضرورة تطوير دراسة اللغة العربية وتيسير قواعدها حتى تكون فى متناول الجميع ، ونظروا الى الموضوع من زاوية المادة اللغوية ومنطقية قواعدها وفلسفة حقائقها من حيث بناء مفرداتها ومن حيث تركيب جملها ومواقع الكلمات فيها •

فرأى بعضهم استبدال مصطلحات المبتدا والخبر بالمسند والمسند اليه، ورأى آخرون اعادة النظر فى اصطلاح تقسيم الكلمة الى انواع ثلاثة اسم وفعل وحرف وتقسيم الكلمة على شكل جديد بحسب تنوع مدلولها وذلك الى فعل واسم « علم » وضمير ووصف وغير ذلك على نمط ما درست عليه قواعد النحو فى اللغات الاجنبية الاخرى ،•ويرى آخرون الاكتفاء بتبسيط القواعد للمبتدئين وحذف أو ارجاء ما هو غير ضرورى والتدرج فى دروس القواعد شيئا فشيئا عن طريق التوسع فى المادة وعن طريق تناول نقاط جديدة منها كلما اتسعت مدارك الطالب وارتقت مرحلة دراسته •

ونظروا الى الموضوع من الزاوية النفسية والتربوية ، فرأوا أن الطفل فى مرحلة التعليم الابتدائى لا يتسنى له ان يتلقى قواعد مجردة ولا يتسنى ان يستفيد منها ، وأن محصوله من اللغة محدود ، وأن قدرته التعبيرية لا تزال فى حاجة الى التنمية تبعا لتدرج نمو خبراته واتساع محيط حياته • ورأوا فى نفس الوقت أن مادة القواعد مفيدة لا من حيث تعليم اللغة فحسب ، وانما بكونها وسيلة لتربية الملاحظة وحسن القياس ونمو التفكير ، وخلصوا من كل ذلك إلى ان القواعد هى وسيلة لتعليم اللغة العربية غير أنها يجب ان تدرس بطريقة عربية من خلال دروس القراءة والكتابة والتعبير والقصص والمسرحيات والاناشيد ومن خلال الالعاب المتنوعة ، فتكون بمثابة القاسم المشترك لجميع فروع اللغة ومحورا لها جميعا حتى يزداد تماسك جميع تلك العناصر ، فتكون وحدة لغوية مترابطة على الا تعطى كحقائق وتعليلات تثير تساؤلات الطفل وحيرته • وعند بلوغ الطفل السنة الثالثة فالرابعة الابتدائية يصبح على درجة أكثر ملاءمة واستعدادا لتدريبه على الاستعمالات اللغوية ، وتصير تلك التمارين قواعد نحوية لا يشار اليها على أنها قوانين يراد تعلمها وانما بالاستعمال الموجه وبالامثلة المتعددة المعبرة عن حقيقة معينة من حقائق اللغة يتعرف الطفل على التعابير والصيغ الصحيحة التى عليه أن يستعملها ، ويتعرف على الخطا والصواب فيها بالقياس والمقارنة للامثلة والنماذج الصحيحة المعطاة له أو المعروضة عليه فى سياق قطعة قراءة أو قصة شيقة أو جمل تعبيرية فى مسرحية أو لعبة •

وتستمر دراسة النحو على هذا المنوال فى بقية السنوات • واذا كان هناك ضرورة من اعطاء قواعد ، فانما يجب ان يتم ذلك على شكل استنتاجات من النماذج والنصوص الادبية والمبرزة لظاهرة من ظواهر اللغة ، فيتعرف على احكامها وتطبق تلك الاحكام على متنوع الامثلة والاستعمالات حتى تكتسب العادة فى استعمالها بشكل سوى •

وهناك من يرى تخصيص حصص محدودة لمادة القواعد بصورة جانبية يتعلم فيها الطفل علم النحو لذاته ، فيستظهر احكامه ويطالب بالتقيد بها فى حديثه وقراءته وفى تعبيره الخطى ، ويتدرج تعلم تلك القواعد على مراحل فى موازاة بقية فروع اللغة العربية فما ينتهى من الابتدائى حتى يكون قد حصل على مبادىء عامة لعلم النحو • ويتلقى فى المرحلة الاعدادية علم النحو مع الصرف ويواصل ذلك بكثير من التعمق فى المرحلة الثانوية ، فاذا أتمها يكون قد بلغ درجة طيبة فى قواعد اللغة تساعده على تفهم الادب العربى وتذوقه بغير عناء كما تمكنه من التعبير السليم الخالى من اللحن والركاكة سواء أكان عن طريق الكلام الشفوى أم الكلام المتحرر •

واذا ناقشنا الرأى الاول والمعروف بالطريقة الطبيعية العرضية ، واجرينا مقارنة بينه وبين الرأى الثانى المعروف بالطريقة القاصدة ، فاننا نلاحظ أن

الطريقة الاولى تمتاز بأنها تساير طبيعة الطفل ونموه ، وتفتح له المجال للتعبير والانطلاق ، فلا تعترض سبيله قيود القواعد اللغوية ، ولا تحمله جهدا فوق طاقته لالتزام سلامة الاعراب ، ولا تهتم بذلك قدر اهتمامها بنتيجة قدرة الطفل على التعبير وتشجيعه على ابراز افكاره وسلامة حديثه أو كتابته ، وتعالج تصويبه بتدرج ومن خلال الممارسة ؛ بينما نجد الطريقة القاصدة تركز على تعليم القواعد فى حد ذاتها واستيعاب أحكامها بصورة مباشرة ، وتلزمه باتباعها ومراعاتها ، دون أن تأخذ فى اعتبارها ما يسبب ذلك للطفل من انكماش وتردد فى التعبير ، وبالتالى من عى فى النطق وارتجاج فى تدفق الاخبار بسبب الحرص على مراعاة القواعد والاتيان بالآراء والافصاح عنها بكلام تنطبق عليه تلك القواعد ولا يلحن فيها ، فينتج عن ذلك التصنع فى الكلام وافتعاله دون قيامه بالتعبير الصادق عما يود ٠

ولقد لوحظ عن هذه الطريقة كثير من الاضرار وفى مقدمتها أن كثيرا من المتضلعين فى قواعد اللغة العربية يلحنون لحنا فاحشا ويعجزون عن الاستفادة من معلوماتهم عند الكلام الفورى ، وقد يلحن بعضهم فى الكتابة أيضا بالاضافة الى أنهم يعجزون فى الغالب عن تنظيم افكارهم وابدائها بصورة طبيعية فى الحديث والكتابة بسبب الاضطراب بين العناية بالمعنى والاهتمام بالاعراب ٠

ان الطريقة العرضية يمكن استعمالها لمختلف الاعمار والمراحل الدراسية ، بينما الطريقة القاصدة لا يمكن استعمالها بصورة مجدية الا فى المراحل المتقدمة كالاعدادى والثانوى ٠

ونظرا الى امكانية الاستفادة من الطريقتين معا اذا ما أخذ فى الاعتبار ملاءمة السن والمرحلة لما يراد اتباعه من كل من الطريقتين ، فان الاتجاه السائد الآن هو العمل بالطريقة العرضية فى كامل المرحلة ، على أن تتجه دروس القواعد اعتبارا من السنتين الاخيرتين للمرحلة الابتدائية الى اتباع الطريقة القاصدة بشكل مبسط تستغل لتربية الملاحظة والمقارنة والقياس ، لمعرفة التوافق والاختلاف ، ولمعرفة الخطا من الصواب ، ولاكتساب المزيد من القدرة على الاستنتاج والاستنباط للالمام بقواعد اللغة من خلال الامثلة والنصوص الادبية المختارة ، وضبط تلك القواعد والاكثار من تطبيقها حتى تكتسب العادة فى التعبير السليم ، على أن تتناول دروس القواعد بالعناية جميع الدروس اللغوية الاخرى لمادة العربى من مطالعات وانشاء واملاء ، فيراعى فيها مدى تمشيها مع تلك القواعد وانطباقها عليها ٠

بعد هذه اللمحة العامة من حديثى عن تدريس قواعد اللغة العربية وما كان حول طريقة تدريس هذه المادة من اخذ ورد ، أرى من المناسب ان اتطرق الى ما اتجه اليه المنهج الليبى فى هذا الموضوع وأوجز فى اختصار مادة هذا المنهج فى ذلك والوسائل التى ارتآها لتطبيق المقرر ٠

منذ ان انزاح كابوس الاستعمار عن ليبيا وآلت مقاليد الامور فيها الى أهلها ، انحسرت عنها تلك المناهج الاستعمارية التى كانت تهيمن عليها لفترة من الزمن وحلت مكانها المناهج الليبية الجديدة التى انطلقت مستمدة أهدافها من تراثنا الحضارى العربى ومن قيمنا الاسلامية • وكان فى مقدمة تلك الاهداف احلال اللغة القومية فى مجال الاستعمال الرسمى والعام ، واحياء تراثها ، وصهر افراد الامة فى بوتقة موحدة تشد أواصرها اللغة والدين والامانى القومية ومصلحة الوطن العليا •

منذ ذلك الحين والمنهج الليبى كان عربيا صميما فى فلسفته ومحتواه وفى وسائل تنفيذه ومرماه ، وأخضع المرة تلو المرة للتحويل والتطوير تبعا لما تمليه حاجات البلد المستجدة ، وتبعا لتطورات علوم التربية وأسسها • فجاء فى شكله الاخير ملبيا لحاجات الطفل فى مراحل عمره المتتابعة ، وجاء ملبيا لحاجات المجتمع المتطور فى مفاهيمه واقتصادياته ، وكان فى مقدمة ما عنى بمعالجته تدريس اللغة العربية طبقا لاحدث الاساليب التربوية وأنسبها للبيئة الليبية ، فجمع بين الطريقتين العرضية والقاصدة فى تعليم قواعد اللغة العربية ، وقسم المرحلة الابتدائية الى ثلاث فرق :

1) الفرقة الاولى وتشمل السنتين الاولى والثانية •
2) الفرقة الثانية وتشمل السنتين الثالثة والرابعة •
3) الفرقة الثالثة وتشمل السنتين الخامسة والسادسة •

وعلى هذا الاساس رسمت توجيهات المنهج ووضعت مادته ، وأخذ بالاعتبار فى توزيعه وتدرجه خصائص نمو الطفل فى كل دور من هذه الادوار الثلاثة ليسهل الاخذ بيده وتهيئة الظروف الملائمة لنموه •

وقبل أن أتعرض لمقررات منهج اللغة العربية بشىء من التفصيل أرى أن أؤكد مرة أخرى بأن المنهج الليبى يعتبر مادة اللغة العربية بفروعها المكونة لها وحدة مترابطة يكمل بعضها البعض الآخر ، وكل فرع منها يفيد فى استخدام الفروع الاخرى ، وهى تعمل مجتمعة على تنمية قدرة المتعلم على التعبير والفهم والتذوق • وما التقسيم وتخصيص حصص معينة لكل فرع الا تقسيم صناعى يراد به مجرد تسهيل العملية التعليمية •

واذا ما تناولنا الفرقة الاولى من المرحلة الابتدائية أى السنتين الاولى والثانية بالدراسة نلاحظ ان المنهج قد راعى ما يكون عليه تلاميذ هاتين السنتين من الخبرات المحدودة الضيقة والمهارات اللغوية المتأثرة بلغة المنزل تأثرا كبيرا ، فهم فى حاجة ماسة الى تنمية هذه المهارات وتقريب لغتهم العامية الى اللغة الفصحى السليمة •

لذلك يوصى المنهج بالأكثار من مدهم بمفردات وجمل وأساليب عربية سهلة فى صورة قصص شيقة ، وتعابير واضحة ، وقراءة ذات موضوعات متنوعة لرغباتهم وميولهم الى التغنى والانشاد ، الى جانب تنمية مهارتهم فى الكتابة واجادة الخط •

أما فيما يتعلق بالفرقة الثانية التى تشمل السنتين الثالثة والرابعة فالمنهج يسلك الطريقة العرضية فى تدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى فى اثناء دروس القراءة والقصص والمحادثة والمناقشة ، على أن يبدأ فيها بما يشبع ميول الطفل التى تبرز فى هذه المرحلة وتشتد حاجته اليه كالاسئلة وحب الاطلاع والميل الى الرفاق والتحدث عما يختزنه فى ملكته مما يقع أمامه من احداث ووقائع ، لذلك يوصى المنهج باستخدام أساليب الاستفهام والاشارة والموصول والمتكلم والخطاب والاخبار والامر والنهى • كما يشتد ميله الى اللعب ، لذلك يجب استغلاله استغلالا ناجعا ومفيدا وذلك بعرض مجموعة من الالعاب المشوقة التى تبعث فى التلميذ الحيوية والنشاط وتجعله يتعلم الاساليب الصحيحة دون ان يشعر بذلك ، وفيما يلي أسوق الى حضراتكم بعضا من هذه الالعاب على سبيل المثال :

أولا ــ لعبة التغمية :

وتستخدم هذه اللعبة للتدريب على الاستفهام بمن والجواب بالتعبير مع استعمال الفعل مع الفاعل أو المفعول به وهى كما يلي :

يغمى أحد التلاميذ ويكلف تلميذ آخذ بلمس أىجزء منجسمهثميوجهالتلاميذ اليه اسئلة مثل : من لمس رأسك أو يدك على التوالى ، فان اصاب حل محله اللامس • واذا لم يتوصل الى الصواب واخطأ عدة مرات اخرج وقام مقامه تلميذ آخر •

ثانيا ــ لعبة أنا وأنت :

وتستخدم هذه اللعبة للتدريب على استعمال بعض الضمائر وعلى استعمال الافعال والمفعول به والاستفهام بماذا والجواب بالتعيين ، وتجرى على الصورة التالية :

يقف التلاميذ فى صفين متقابلين ويسأل التلميذ الاول من احد الصفين التلميذ المقابل له قائلا : أنا اشتريت قلما وأنت ما اشتريت ؟ فيجيبه أنا اشتريت كتابا مثلا ، ثم يوجه السؤال الى المجاور لسائله وأنت ماذا اشتريت ؟ وهكذا تستمر العملية بين كل تلميذين متقابلين ثم تعاد من جديد لتذكير الاساليب اللغوية المتقدم ذكرها فى أذهان التلاميذ ، والذى يخطىء منهم يخرج من اللعبة •

ثالثا ـ لعبة الفرد أو الزوج (أو لعبة الصندوق) :

وتستخدم هذه اللعبة فى الاستفهام بكم والجواب بالتعيين ، وهى كما يلى :

يقف التلاميذ صفين متقابلين ويوضع قليل من الفول ، أو النقود مثلا ، فى صندوق ، ويقوم أحد التلاميذ بتقديمه الى التلميذ الاول من أحد الصفين ليأخذ منه قرشا أو قرشين فى قبضة يده ثم يسأل التلميذ المقابل له قائلا : كم قرشا فى يدى ؟ فيجيبه فى يدك قرش أو قرشان فان أصاب انتقل الصندوق اليه ليسأل المجاور لسائله وان أخطأ اخرج من اللعبة وانتقل الصندوق الى من يجاوره ، وهكذا حتى لا يبقى إلا الذى فى يده الصندوق .

وهناك لعب أخرى كثيرة غير هذه، واكتفى بما عرضت على سبيل المثال.ولا يفوتنى أن أشير الى أنه يجب أن يتقدم اللعبة شرح وتمرين على صيغ الاسئلة والاجوبة والاستعانة باستخدام السبورة فى ذلك .

والى جانب هذه اللعبة تستخدم بطاقات للتدريب على الاستفهام والجواب بعدد التلاميذ يحمل نصفها اسئلة متنوعة ونصفها يحمل اجوبة كذلك عن هذه الاسئلة ، وتوزع على التلاميذ ثم يطالب أصحاب بطاقات الاسئلة بالقراءة على التوالى فيجيب كل تلميذ ممن بيده بطاقة الاجابة عن سؤاله . ثم تعكس العملية فتقرأ الاجابات لتعين لها أسئلتها .

ويضاف الى ما تقدم الاكثار من تدريب التلاميذ على الاسئلة الشفهية عقب سرد القصص ودروس القراءة ، وهنا تبرز مهارة المدرس وقدرته على صياغة الاسئلة صياغة دقيقة خالية من التعقيد والابهام بعيدة عن البساطة المبتذلة ، وتوزيعها على التلاميذ بحيث تثير اهتماماتهم ، وتجدد نشاطاتهم ، وتعقد الصلة المتينة بين أذهانهم وحقائق الدروس ومحتوياتها ، وتشدهم اليها شدا يجعلهم ايجابيين فى كل ما يتناولونه منها .

وهنا يجدر بى أن أشير الى انه مهما كانت مناهجنا مرنة تتحسن مع طرق التربية الحديثة وتلبى حاجات الطفل النفسية ، ومهما حشدنا من وسائل الايضاح الفعالة لاستخدامها فى تذليل الصعوبات أمام التلميذ وتقديم المادة سهلة سائغة له ، فلن يجدى ذلك نفعا اذا لم تعد الدروس اعدادا تربويا كاملا يمتلك القدرة للاستفادة منها والتصرف فيها حسب ما تقتضيه الحاجة وتمليه الظروف . اذ المدرس الكفء يعتبر القلب النابض والقوة الدافعة لمدرستنا حتى تسير فى اتجاه اهدافنا التربوية التى نرجو من ورائها اعداد جيل صالح يؤمن برسالته فى الحياة ويقدر المسؤوليات والتبعات الملقاة على عاتقه .

سيدى الرئيس ،

أرانى قد أطلت عليكم ؛ فلأنتقل الى الفقرة الاخيرة من مرحلتنا الابتدائية

التي تشمل السنتين الخامسة والسادسة ، هذه المرحلة التي يكون فيها التلميذ قد نمت مداركه ، ونضجت أفكاره ، واتسعت قدرته ، وتفتحت له آفاق جديدة ، وصار أقدر على فهم ما يقدم اليه واكثر استعدادا على هضم بعض الحقائق النحوية السهلة وعلى المقارنة والاستنباط · لذلك نرى المنهج يستخدم منه كما قدمنا الطريقة القاصدة التي تتضمن عرض الامثلة المستخرجة من النصوص ومناقشتها واستنباط القاعدة منها ثم التطبيق عليها ·

ونظرا الى أن كثيرا من الطلاب لا يقدرون على مواصلة دراستهم فيما بعد المرحلة الابتدائية لما يناط بهم من التزامات ويحاط بهم من ظروف تتطلب منهم النزول الى معترك الحياة فيكتفون بهذا القدر من التعليم ، لذلك يقدم المنهج من مادة القواعد ما تدعو الضرورة اليه وتمس الحاجة الى استعماله :

كاستعمال الفعل الماضي والتمرين على اسناده الى الضمائر المختلفة ؛ واستعمال الفعل المضارع مع التمرين أيضا على اسناده الى الضمائر المختلفة ، واستعماله مع لن ومن تارة ومع لم ولا الناهية تارة اخرى وسياق المعنى فى كل حالة ولفت النظر الى حركة الفعل المضارع مع كل أداة منها ؛ واستعمال حروف الجر الكثيرة الوجود فى كلام التلميذ مثل : من ـ فى ـ على ـ عن ـ الى ـ الباء ـ اللام ؛ واستعمال اسلوب الاضافة مع لفت النظر الى حركة الجر ؛ واستعمال الاسم الموصوف بصفة وموافقة كلمة الصفة للموصوف التي قبلها عددا ونوعا ·

وتدريب التلاميذ على أن يميزوا فى الجمل ما يأتى : المبتدأ والخبر ، والفعل والفاعل ، مع لفت نظرهم الى رفع المبتدإ ورفع الخبر والفاعل ولا يمرن التلاميذ الا على ما كانت علامة اعرابه حركة ظاهرة ·

هذا ما يتعلق بمنهج السنة الخامسة اما ما يتعلق بالنسبة للسنة السادسة فهو كما يلي : بعد اعادة ما درب عليه التلاميذ فى السنة الماضية يدرس ما يأتى :

أولا ـ اجـزاء الكـلام :

1) يدرب التلاميذ على تقسيم الفقرات الى جمل ، والى تقسيم الجملة الى اسمية وفعلية ·

2) يدرب التلاميذ على تمييز جزأى الجملة الاساسيين ·

ثانيا ـ الجملة الاسمية :

1) تكوين جمل تتكون من اسمين : المبتدأ والخبر ، وبيان اعرابهما بالحركة الظاهرة وبالحروف ·

2) تمرين على استعمال « كان » ، وبيان تأثيرها فى الجملة الاسمية بعدها ، ثم الاستطراد الى اخوات كان وعلى الاخص ما زال وليس وبيان خصائصهما ؛

3) تمرينات على استعمال « إن » ، وبيان تأثيرها فى الجملة الاسمية بعدها ، ثم تمرينات على استعمال الشائع من اخواتها مثل : أن ــ كأن ــ ليت ــ لعل ــ لكن ، مع بيان معانيها ٠

ثالثا ــ الجملــة الفعليــة :

1) تكوين جمل فيها فاعل قبله الفعل ، وبيان اعراب الفاعل بالحركة الظاهرة وبالحروف ٠

2) تكوين جمل فيها الفعل والفاعل وتكملتها بالمفعول به ، وتمييز كل منها ، واعراب المفعول به بالحركة الظاهرة وبالحروف ٠

3) تدريب على استعمال نائب الفاعل وتغيير صورة الفعل معه ، واعــرابه بالحركة الظاهرة وبالحروف ٠

4) تدريب على استعمال المشهور من أدوات الشــرط التى تجــزم فعلين : ان ــ من ــ مهما ٠

5) تدريب على استعمال الادوات الآتية مع بيان معانيها : اذا ــ لو ــ كلما ٠

رابعا ــ تــدريب التــلاميذ على ما يأتى :

1) تكميل جمل يكملها ظرف الزمان أو ظرف المكان أو الحال ، وبيان حكم اعــرابها ٠

2) استعمال اسلوب الاستثناء بالا ، وحكم الاسم الــواقع بعــدها من غير تعرض لحالة الجواز ٠

3) استعمال المنادى المفرد والمضاف وضبط حركة كل منهما ٠

4) استعمال الاعداد المفــردة ثم المــركبة من 11 الى 19 مع التمييز ، وضبط حركة التمييز ، والاستطراد الى التمييز مع عدد المائة ٠

هذا واعتقد بأنه من المناسب أن ألخص رأيى قبل انهاء هذه البسطة السريعة فيما يلى :

1) قواعد اللغة العربية تعتبر مادة جافة اذا درست كغاية لحد ذاتهــا ، ولا يستفيد منها الدارس على الوجه الذى نرجوه ، ولا تعصمه من اللحن فى حالات كثيرة ما لم يصاحبها تدريب على استعمالها بتلقائية وبصورة طبيعية لا تصنع ولا تكلف فيها ٠

2) يمكن اكتساب المهارة اللغوية بدون دراسة القواعد بصــورة مبــاشرة موضوعية ٠ وكثير من الفصحاء والادباء تعلموا اللغة بالممارسة وتمكنــوا من اسلوبها الصحيح دون أن يدرسوا القواعد وأحكامها ٠

3) توجد طريقتان شهيرتان لتعليم قواعد اللغة : احداهما عرضية أى طبيعية ويمكن استعمالها مع مختلف المستويات باستثناء الدراسات التخصصية طبعا ، وتؤدى الى نتائج بطيئة ولكنها مضمونة الى حد كبير • والطريقة الاخرى قاصدة وهى تنصب على تقرير الحقائق اللغوية، وهذه لا تصلح الا للمراحل المتقدمة ولا جدوى منها مع الاطفال المبتدئين • ويجب أن يرتبط تدريس مادة القواعد بدروس بقية المواد اللغوية الاخرى •

4) امكانية الاستفادة من الطريقتين وذلك باتباع الاولى فى سنوات المرحلة الابتدائية واتباع الطريقة الثانية بصورة اضافية اعتبارا من السنة الخامسة الابتدائية •

5) تبسيط القواعد وتيسيرها حتى تكون الاستفادة منها أمرا عمليا وفى متناول المتعلمين •

6) اعداد المدرسين اعدادا كاملا من حيث الالمام بالمادة اللغوية وآدابها ، ومن حيث النواحى التعليمية وأسس التربية وعلم النفس ، ومواصلة تجديد معلومات هؤلاء المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة وتوجيههم المستمر من طرف المشرفين على تعليم هذه المادة من المتخصصين وذوى الخبرة •

7) توفير كتب ملائمة لكل مرحلة من المراحل التعليمية تتضمن المادة اللغوية ونصوصها ونماذج من القراءات وصور التعبير والقصص المتنوعة •

8) تعاون جميع مدرسى المواد الاخرى لمساعدة مادة اللغة العربية والتأكيد عليها •

9) الاستعانة ما امكن بالوسائل الحية السمعية البصرية للتشويق وللايضاح وتيسير الفهم •

وختاما ارجو أن أكون قد وفقت فى تحديد ابعاد مشكلة تعليم اللغة العربية بوجه عام وفرع القواعد منها على وجه الخصوص •

وشكرا !

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته •

المناقشات

ـ استحضر الاستاذ النجار الى الاذهان درس النحو الذى اجرى بالسنة السادسة حول المفعول المطلق ومراحل هذا الدرس • وتوقف عند مرحلة الاتيان بأمثلة وعلاقتها بالنتيجة (المفعول المطلق) ، وذكر أنه لم توجد المعلمة العلاقة بين الامثلة وتلك التسمية • وهذا عيب ظهر حتى فى بعض الكتب التونسية مثل : النحو العربى ، والصرف العربى ، من ذلك مثلا :

ـ « قام يدل على الزمان والحدث » •

ـ « القيام لا يدل على الزمان » فهو : « مصدر » •

ـ المفعول لأجله حكمه النصب أو الجر باللام الدالة على التعليل « سافرت طلبًا للعلم • سافرت لطلب العلم » •

ـ دعا الاستاذ مهرى الى ضرورة تسهيل تدريس اللغة فيقع البدء بتدريس النحو والصرف من السنة الثانية ثم يقع التدرج شيئا فشيئا • ويقع البدء بالنص العربى الفصيح ومنه الى القاعدة فالتطبيق •

ـ أيد الاستاذ شفيق ما ذكره الاستاذ مهرى ، وزاد فذكر بأنه لا لزوم لان نعلم قواعد اللغة كدروس نحو وصرف فى كثير من الابواب ، فنعم وبئس والعدد وتأكيد الفعل مثلا ، يمكن لنا ان نعلمها لصغارنا فى احاديثنا معهم حتى يأنسوها • واعجب السيد شفيق بما شاهده فى درس « الطريقة الحوارية » الذى حضره الضيوف بالسنة الاولى حينما استعمل التلاميذ صيغة التعجب وطبقوا التركيب المدروس وأجادوا •

ـ أضاف الاستاذ عبد القادر محمد الى ما سبق أن الشنفرى مثلا قال الشعر وأجاده ولم يخطىء لا فى النحو ولا فى الصرف ولا فى العروض • وبهذا فنحن نريد ان نكون فى اطفالنا مثل هذا فيصبحوا يتحدثون ويكتبون • أما القواعد اللغوية فانها أتت متأخرة عما قاله الشاعر ، فلسنا اذن بحاجة الى دروس القواعد وانما نحن تكون لدى الاطفال سليقة اللغة العربية ، ويكون هذا بتدريس نصوص عربية فصيحة حتى يتعود الطفل التحدث والكتابة بعربية فصيحة صحيحة •

ـ تحدث الاستاذ ياسين بالخصوص عن كيفية التبسيط حسبما يراد ، فقال : « فى رأيى أن تعلم قواعد اللغة فى السنوات الاولى ، ثم تأتى فى السنوات العليا مرحلة التطبيق ومعالجة النصوص • وتكون هذه بطريقة كتابة نص عربى مشكول على السبورة تقع قراءته والمحاورة حول اسباب علامات الاعراب فيه •

وذكر أن هذا النوع من الدروس (الشكل) موجود فى حصص برامج البلاد المغربية » •

دراسة اضافية أعدها الوفد التونسي

قواعد اللغة العربية

الغاية من تدريسها • مؤادها • الطرق والاساليب • ضرورة مراجعة القواعد للبعد بها عن الشكليات والتحجر •

* * *

اذا افترضنا أن صبيا باريسيا أو لندنيا ينشأ فى بيت لا يسمع فيه الا العربية الفصحى ، فمما لا ريب فيه أنه سيتكلم عربية فصحى ويستجيب لها ، شأنه فى ذلك شأن الصبى فى العصور الذهبية الاولى ، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم فيتعلم المفردات ويلقها ويستعملها ، ثم هو يرتقى الى استعمال التراكيب المفككة ، ثم يسبك الحديث ويسلسله بمختلف الروابط مثلما يسمع ذلك فى محيطه لكثرة سماعه وتجدده فى كل لحظة ومن كل متكلم ولتكرار استعماله حتى يصبح ذلك عنده ملكة وصفة راسخة •

يصح القول حينئذ ان اللغة ، ملكة شبيهة بالصناعة على حد تعبير عبد الرحمن بن خلدون ، أو « هى ملكات فى اللسان للعبارة عن المعانى وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر الى المفردات وانما هو بالنظر الى التراكيب ؛ فاذا حصلت الملكة التامة فى تركيب الالفاظ المفردة للتعبير بها عن المعانى المقصودة ومراعاة التأليف الذى يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من افادة مقصوده للسامع وهذا هو معنى البلاغة » • (مقدمة ابن خلدون فصل 38 صفحة 1040 طبعة لبنانية) •

ولو صح لنا ان نفترض ايضا أن العرب حملوا لغتهم (لغة مضر المعربة) الى جميع الاصقاع وظلت لغة الخطاب تماما مثلما كان ذلك فى بطن من بطون قريش ، لرأينا اللغة العربية اليوم تستعمل طبيعيا فى الدواوين وفى الاسواق والنوادى والمسارح •

ولسائل ان يسأل : وهل من حاجة اذ ذاك لتعليمها ؟ بيد انه يتضح :

1) أن اللغة سابقة للقواعد •

2) أن حصول ملكة العربية غير صناعة العربية •

اولا ـ اللغة سابقة للقواعد :

ان النتيجة الاولى لهذا المبدإ تتمثل فى عدم ادراج مواد قواعد اللغة العربية خلال السنوات الاولى من التعليم الابتدائى •

وعندنا لا تظهر هاته المواد الا فى السنة الثالثة ٠

ثانيا ـ والنتيجة الثانية: **أن عدم ادراجها لا يعوق الاطفال ولا يعرقل سيرهم فى تعلم العربية ٠**

ولتحقيق ذلك يصبح تعليم العربية كتعليم أى لغة حية يقوم على الطريقة المباشرة ، طريقة الممارسة ٠ نحاكى فى ذلك وضع الطفل العربى يترعرع فى بيئة تتكلم العربية ويلقنها أولا ٠ وقد كان يبلغ الحرص بالعرب انفسهم على التضلع فيها ، وسلامة تراكيبها وصفائها ونقائها من كل شائبة لدى النشء ، ان كان الاثرياء منهم يرسلون بأبنائهم الى البوادى كى يتفصحوا ٠

أليس من الخطا الفادح أن تقع محاولات فى تعليم العربية عن طريق تعليم القواعد ؟ وقد ميز ابن خلدون تمييزا بين صناعة العربية ، أى معرفة القوانين والقواعد المختلفة ، وبين ملكة العربية ، فنعت الاولى بأنها « علم بكيفية لا نفس كيفية » وأورد من الامثلة ما لا سبيل الى دحضه حتى اليوم : اسمع معى هذه المقتطفات من الفصل 42 من الباب السادس ص 1050 :

« ولذا تجد من جهابذة النحاة والمهرة فى صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل فى كتابة سطرين الى أخيه أو ذى مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من مقصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربى ؛ وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور ، وهو لا يحسن اعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية » ٠

فما الداعى حينئذ لوضع علم النحو ولضبط قواعد العربية ؟

من المعلوم ان لغة قريش افصح اللغات العربية وأن القرآن الكريم قد تنزل بها وأن الحديث الشريف قد دون فيها ٠

والقرآن والحديث هما دستور الامة الاسلامية وجملة قوانينها الدينية والاجتماعية ٠

وساعدت اللغة العربية مرونتها وسعة اشتقاقها ، فاتسعت لنقل علوم الفرس والهند واليونان ٠٠٠ فدونت بالعربية ٠ وانتشر الاسلام الانتشار الذى نعلم ٠

وأسلم الاعاجم ففسدت اللغة لكثرة الاختلاط بهم ٠ وشاع الفساد خاصة فى لغة التخاطب وبرزت لاول مرة ظاهرة جديدة ، تفرع اللغة العربية الى لغتين :

1) لغة الكتابة والاعراب للفصحاء ومن جرى مجراهم .

2) ولغة يسميها الجاحظ : « لغة المولدين والبلديين » (البيان والتبيين ج 1 ص 111) . وكثرت الاختلافات وتسببت مع كثرة اللهجات في ان تعددت القراءات في القرآن الكريم .

وخشي مع تظافر العوامل ومرور الزمن ان يلحق الخطر الداهم بالقرآن والحديث وهما أصلا الدين والملة .

يقول ابن خلدون (فصل 39 ص 1044) :

« وخشى تناسيهما وانغلاق الافهام عنهما بفقدان اللسان المضرى الذى تنزلا به . فاحتيج الى تدوين احكامه ووضع مقاييسه واستنباط قوانينه . وصار علما ذا فصول وأبواب ومقدمات ومسائل ، سماه اهله بعلم النحو وصناعة العربية ، فاصبح فنا محفوظا وعلما مكتوبا وسلما الى فهم كتاب الله وسنة رسوله وافيا » .

صناعة العربية فى نشأتها الاولى سور يحفظ كيان اللسان المضرى من التلف . وتعلمه وسيلة ومرقاة لفهم الكتاب والسنة . ومن المعلوم ان القواعد وقع استنباطها من كلام العرب وكان العلماء يحتاطون فى ذلك ويزيفون كل ما اشتموا فيه رائحة الدخيل أو كان مظنة اللحن .

يكفى ان نشير الى ما كان يتم فى هذه الحلبة من تنافس يجعل اهل البصرة يفخرون على اهل الكوفة بقولهم :

« نحن نأخذ عن حرشة الضباب وأكلة اليرابيع ، وانتم تأخذون عن أكلة الشواريز وباعة الكواميخ » (حرشة : من حرش الضب : صاده ـ الشواريز : اللبن الرائب المستخرج ماؤه ـ الكواميخ : ج كامخ : وهو نوع من الادام) .

كانت صناعة العربية وسيلة ، ولكن العلماء سريعا ما امعنوا فى تقنينها واكمال تفاريعها والاستكثار من ادلتها وشواهدها ، وألفوا فيها التآليف العديدة كالفارسى والزجاج ثم اختصروا الكتب للمتعلمين . وجاء المتاخرون بنزعة الاختصار مع الاستيعاب كما فعل ابن مالك والزمخشرى وابن الحاجب وابن معطى ... وكان اعتناؤهم مقصورا على القواعد يجرونها مجرى العلوم بحثا ، واعرضوا عن الاهتمام بتراكيب اللسان العربى الا أن اعربوا شاهدا وساقوا مثالا .

واصبحت صناعة العربية غاية فى حد ذاتها ، واعتبر بعضهم تحصيلها مرقاة

لحصول الملكة وهذا عين الخطا . ويدرك ابن خلدون مرة اخرى كل ذلك فيقول فى الفصل 42 ص 1053 :

« أصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل ، وبعدت عن مناحى اللسان وملكته . وما ذلك الا لعدولهم عن البحث فى شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز اساليبه ، وغفلتهم عن المران فى ذلك للمتعلم ، فهو أحسن ما تفيده الملكة فى اللسان . وتلك القوانين انما هى وسائل للتعليم ، لكنهم اجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها » .

واليوم لماذا ندرس القواعد ؟

1) القواعد : وسيلة للوصول بالتلميذ الى اصلاح لغته اصلاحا يجعلها عربية معربة .

أليس لنا ان نتساءل عن قيمة هاته الغاية ؟

ألا يكفينا اليوم ان نجعل لغتنا عربية لا غير ؟

لقد تساءل ابن خلدون منذ قرون هو الآخر ... ولكن كلامه كان صيحة فى واد ... ونفخا فى رماد . اسمعه يقول :

« ولعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربى لهذا العهد واستقرينا احكامه نعتاض عن الحركات العربية فى دلالتها بأمور اخرى موجودة فيه ، فتكون لها قوانين تخصها . ولعلها تكون فى أواخره على غير المنهاج الاول فى لغة مضر ، فليست اللغات وملكاتها مجانا »(المقدمة صفحة 1044 فصل 39) .

2) ضرورة تعليم القواعد ناتجة خاصة عن الحاجة اليها فى التعبير الكتابى ، أليس من الناس من يخطب بلسان عربى سليم ولكنه اذا تصدى للكتابة اكثر من الخطا واللحن .

وما هى المواد التى تشملها قواعد اللغة العربية ؟

النحو ـ والصرف ـ والرسم :

إعتبارات عامة :

1) لقد ورثنا عن الجيل السابق تبويبا للمسائل فى مادتى النحو والصرف بالخصوص ـ وان كان منطقيا ـ الا انه ترتيب لا يتماشى والواقع اللغوى الذى نعيشه والذى يعيشه اطفالنا .

ففى النحو يبدأ مثلا بتقديم المرفوعات ... فالمنصوبات ... فالمجرورات .

أليس لائقا ان يعاد النظر الى هذا الترتيب باعتبار القوالب التى تعرض للدرس ومختلف الوظائف التى تتألف منها الهياكل الاساسية للجملة العربية ؟ أعنى :

الجملة الفعلية والجملة الاسمية ·

2) قبل الحديث عن طرق التدريس والتمييز بينها ، فانه من الجدير بالملاحظة ان القواعد من المواد التى تنبغى دراستها **بصفة توسعية** على مر السنوات لا بطريقة تسلسلية· أعنى مثلا : ان باب الفاعل يدرس فى مستوى أول (السنة الثالثة ابتدائى عندنا) وفى مستوى ثان (سنة رابعة) وفى مستوى ثالث ورابع ·

وفى كل مرة يقع التوسع فى دراسته اكثر من السابقة · ومن هنا ألسنا نشعر بالحاجة الملحة بعد وضع البرامج الى الاقبال على دراستها وتفصيلها وتفريعها وضبط تدرج محكم بالنسبة لكل مادة وكل باب منها بالنسبة لكل سنة من السنوات ؟

أم يكفى الاتكال على المعلمين واجتهادهم ··· وتختلف بذلك المستويات من مدرسة الى اخرى بل ومن فصل الى فصل ولا ضير ؟

الطريقة : معلوم ان تعليم العلوم يقوم على احدى طريقتين : **قياسية :** تنطلق من القاعدة الى الامثلة · **واستنباطية :** يشرع فيها باستقراء الامثلة واستنباط الاحكام منها على غرار ما فعله واضعو قواعد العربية · وبدهى ان اتباع المنهج الثانى انسب مع صغار الاطفال لأسباب كثيرة :

أولها : اعتماد النصوص العربية ومخالطتها ، فيه ما يفيد الملكة ، فضلا عن استنباط القوانين كما وقعت الاشارة اليه آنفا ·

وابن خلدون يعترف فى هذا السياق بفضل كتاب سيبويه : يقول ابن خلدون :

« وقد نجد بعض المهرة فى صناعة الاعراب بصيرا بحال هذه الملكة وهو قليل واتفاقى وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه ، فانه لم يقتصر على قوانين الاعراب فقط ، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد اشعارهم وعباراتهم فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة ، فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظ من كلام العرب واندرج فى محفوظه فى أماكنه ومفاصل حاجاته وتنبه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان ابلغ فى الافادة » ·

ثانيا : ضمان التزام الاعتبار الصحيح لعلم القواعد أنه وسيلة لا غاية يقصد لذاته · فهى تنبع من صميم اللغة واليها تعود ·

ثالثا : توفير الفرص لتعليم نشيط حي يشترك فيه التلاميذ على نطاق واسع بما يدعون اليه من ملاحظة الامثلة ومقارنتها وتحليلها إلى عناصرها وتفـريعها والنسج على منوالها واستخلاص القوانين المراعاة فى تأليفها ·

ونستخلص مما تقدم أن الدرس يفضى حتما الى مـرحلة هـامة تتمثـل فى التطبيق ، وفى دعوة التلاميذ الى تأليف الكلام على مقتضى ما اصابوا من قواعد والى النسج على أساليب العربية المقدمة لهم · وتتضـاءل فى نفس الحين قيمـة التلاخيص المعدة للحفظ ، بل هل من فائدة فى مطالبة التلاميذ بحفظها ؟

أليس كافيا ان ندرب التلاميذ على الاستعمال الصائب للقـواعد استعمـالا يعصم ألسنتهم وأقلامهم من الخطا ؟

اننا ــ على كل ــ من حفظ المتون والاراجيز ــ بعيد ·

وما دام الشوط الاخير يتمثل فى التعبير ، أليس من الضـرورى أن يكون الربط وثيقا بين دروس القواعد عامة ودروس التركيب والتعبيـر فى جميـع مجالاته الشفوى منها والكتابى ؟

ومن ذلك مراعاة جانب القواعد وتطبيقها لا فقط فى درس العربية بل فى كل درس تستعمل فيه العربية لغة دراسة ·

أليس من أهم ما يعتبر فى ذلك لغة المعلم نفسه والتزامه لمخاطبة التـلاميذ بالعربية دون سواها فى جميع الفترات التى يقضونها فى المدرسة ؟

ذيـول الـدرس :

لا نرى إذن أن تكون ذيول الدرس فى تلاخيص تنسخ استعدادا للحفظ ، ولا نرى ذيول الدرس فى تمارين نحوية صرفة (النحو للنحو والصرف للصرف) ؛ بل نراها فى افساح المجال فى وجه التلميذ للتطبيق · وعلى سبيـل المثـال لا الحصر اذكر فى باب النحو : من مختلف التمارين : اتمام الجمل ببعض المفاعيل· تعويض بعض الاجزاء باخرى فى نطاق جمـل · تحـويل جمـل من قـالب الى قالب ··· (من جملة فعلية الى اسمية والعكس ، من اثبات الى نفى أو استفهام والعكس مرتين ، من تذكير الى تأنيث ، من تثنية الى جمـع أو افـراد والعكس مرتين ، تعويض المجهول بالمعلوم ، والعكس ، ابدال الظروف ببعضها ، ابدال النواسخ ببعضها ، اثراء جمل بسيطة باضافة مفاهيم اخرى أى مفاعيل جديدة ، الاجابة عن اسئلة معينة فى قوالب معينة ··· ، استعمال بعض مفردات معينة فى وظائف معينة ··· ، وخاتمتها تركيب الجمل) ·

وفى هاته الامثلة اذا كانت هادفة واذا تدبر المعلم فى اختيـارها عن وعـى وبصيرة ، الا تبرز قيمة المعنى ؟

أليست المعاني في تماسكها المنطقي تقود فكر الصبي الى التعبير باللسان العربي عن المقصود ... حسب مقتضى الحال ... ؟ أليست البلاغة بعينها ؟

ولا يفوت المعلم النبيه أن يجعل هاته التمارين نفسها متدرجة من البسيط الى المركب ، وان يجعل نصيب المتعلم في كل شوط جديد في ازدياد ونماء وخصب ، وأن يتقدم به حسب مستواه وعلى تقدم المسيرة به في كل مرة خطوة خطوة حتى يفضي به الى التركيب الحر أو المتحرر للجمل على كل نسق يراد منه.

ولا يفوت المعلم اليقظ ان يتخير المعاني مما يصادف في نفس الاطفال رجعا واتصالا متينا بعالم طفولتهم ، فلن يكون انطلاقهم للتمرين مجرد الطاعة والانصياع لأوامر المعلم ، وانما يحدوهم كذلك في تحفزهم واستعدادهم للتعبير : نزوعهم الى البوح ورغبتهم الحقيقية في الافضاء بما يخامر نفوسهم من افكار وما يتلجلج في صدورهم من أحاسيس.

وفي باب الصرف : ما لنا وتصاريف الافعال الجافة الطويلة المضنية ، وما لنا وعمليات الاشتقاق الشائكة ، وما لنا والشعوذات الصرفية الغريبة (ابداع العلماء وزخرفة أهل الذكر) ، وما لنا وتحفيظ القائمات المطولة لتصاريف الافعال الشاذة وارهاق ذاكرة الصبي بالعدد العديد من الاوزان ؟

لنترك ذلك كله الى من يشاء التبحر في العلم والتخصص فيه . ولنقصر همنا على جعل تلميذنا يستطيع في يسر تحويل الجمل من زمن الى زمن وتحويل فقرات من ضمير الى ضمير ، وان يتمكن من ابدال صيغة بصيغة ، حتى اذا طلبنا منه يوما لماذا كتبت كذا ... ولم تكتب كذا ... ، استنجد بقاعدة .

لقد عرفنا من حفظ لامية الافعال ولكنه اذا كتب ، يرتطم بابسط قواعد تصريف الفعل المضعف ، ويقول : « وديت » عوضا عن وددت .

وفي باب الرسم : أليس من الحكمة ان نمرن تلاميذنا قبل كل شيء على الرسم ؟ وهل يفيدهم كثيرا ان يحفظوا عن ظهر قلب جميع قواعد رسم الهمزة ثم يترددوا في كتابة لؤلؤ أو ملء ؟

لا ! ولا حتى بالنظر الى ما قد يبدو حفظه متأكدا من ظاءات مشالة وأخرى ساقطة ، وسين وصاد ! فان تكرار الافعال هو أبو الملكة . ويتمكن الذوق السليم وتتركب العادات الحركية تؤازرها الذاكرة البصرية الى درجة يسهل معها دون سابق حفظ ، الاهتداء اليسير الى وجه الصواب . فما حفظنا يوما أن « ظهر » ترسم بظاء ، ولكن حاول أن ترسمها بضاد ساقطة وسترى انها تبدو لك غريبة مشوهة . وانطق مرة لفظ « سمر » بصاد ، يؤذ نشازها مسمعك ، ويرشدك ذوقك الى سينها بكل تأكيد . لأنك ألفت سماعها مثلما ألفت عينك رؤيتها ومثلما ألفت عضلات يدك الكاتبة تصويرها .

أما اذا لم يتم ذلك فأنت لا ترى مانعا ، مثلما يذكر لنا ذلك احد الاساتذة عن تلاميذ يتحدثون عن « صمعة المتنبى » بصاد ، أن نضيف الى معطيات الطريقة الرشيدة أن يعنى قبل التدريب بتذليل الصعوبات بما يقى التلاميذ من الوقوع فى الخطا ٠

فليس مغنيا ان نوقع التلاميذ فى الاخطاء كى نتصدى أو يتصدوا لاصلاحها ٠

بل من المفيد أن ننطلق من دراسة نصوص يتم تحليل جزئياتها الرسمية ودراستها حتى يستوعبها التلميذ لا فقط عن طريق الذاكرة بأنواعها ، بل بفضل شرح القواعد شرحا كافيا ابتداء من النص ، ثم تعميما على أمثلة اخرى من تقديم المعلم ، ثم دعوة التلميذ نفسه الى تقديم امثلة يستعمل فيها القاعدة ٠ حتى اذا انسنا منه القدرة الكافية على الاستعمال الصائب دعوناه الى الاملاء وأملينا عليه النص وقد اشتد أزره ونحن على ثقة منه ٠

وبوجه عام : أليست الفرصة لتطبيق جميع القواعد بأنواعها هى حصة التعبير الكتابى ؟ فعندها يعتبر المعلم مدى نجاح جميع دروسه فى القواعد أو فشلها ٠

حصة التعبير الكتابى هى حصاد الاسبوع فى مادة اللغة العربية ٠ وعمل المعلم اثناءها عمل جامع أو عمل حوصلة ٠ وفترة الاعداد الشفوى لدرس الانشاء تتيح الفرصة لتقويم ما يصدر معوجا من تعابير الاطفال وتعديله على ضوء ما تم درسه من قواعد والتذكير بها ٠

أليس من حزم المعلم ورشده ان يقبل أثناء تلك الفترة على شد ازر اطفاله وهديهم الى تخليص عبارتهم من شوائب التشويه والتحريف واللحن ؟

ما رأيكم فى من يقول لتلاميذه : الآن دوركم ؟ وانى لكم بالمرصاد وسيبويه معى ٠

مثله فى نظرى مثل من يحمل صبيه اليافع على صهوة الجواد الجامح ويقول له : انطلق الآن ٠٠٠ سأرى اذا أنت تثبت ٠ ليس معنى هذا أنى ادعو الى مضغ اللقمة وتقديمها الى التلميذ سائغة ٠ ونعلم أنه لا شىء اصح من المثل القائل : لا يصح تعلم السباحة الا فى الماء ٠

انما فى الموقف حد بين الافراط والتفريط ٠

وتبقى فى المجال فرصة ثمينة اخرى ٠ حصة النقد الجماعى سواء كان ذلك ، كما قد سمعنا بمناسبة نص حر قدمه أحد افراد الفصل أم الانشاء المألوف

الذى يحرره جميع التلاميذ · فالمعلم ايضا واجد نفسه أمام ضروب من الخطـا ينتشل من بينها ما يراه جريا بالمعالجة الجماعية وما يركبه مطية لمراجعة بعض القواعد ونبشها قصد تثبيتهـا وتـدعيمها وزيـادة التمـرين والتـدريب على استعمالها ·

وبالتالى : أليس من الحتمى أن يتوقف النظر فى محتوى القـواعد وأبـوابها ومسائلها وفروعها على النظر فى المحتوى اللغوى الذى نـرصده لهذا المستوى أو ذاك ؟

وعلى فرض الانتهاء من ضبط المحتوى ، أليس من الـرشد ان يتـم تـوزيعه بالنظر الى الاجهزة اللغوية المختلفة والوظائف النحوية الخادمة الامينة للمعنى ، وأن نبتعد عما يسميه ابن خلدون : « خرشفة النحاة أهـل صنـاعة الاعـراب القـاصرة مـداركهم عن التحقيق » (فصل 39 ص 1043) ، حتى اذا تم ذلك وتم تدريجه على سنوات الدراسة ينظر فى ربطه ربطا يجمع شتـات القـواعد جمعا يمكن الطفل فى كل مستوى من السيطرة الكافية على ما هيىء له فى نطاق أعم من قوالب وتراكيب ؟

أليس الربط الداخلى أو الافقى هو فى هذا السعى الى جعـل كامـل المـواد تتآزر تآزرا يوحد صفوفه التعبير الكتابى فى صورته البلاغية ، أى خدمة ركاب الفكرة وتأديتها بأمانة للسامع أو القارىء ؟

التـــوصيـــات

توصيــــات

ان الندوة التربوية الاولى لبلدان المغرب العربى الكبير المنعقدة بتونس من يوم 14 الى يوم 20 فيفرى 1967 والتى شارك فيها مندوبون عن كل من البلدان الشقيقة ليبيا والجزائر والمغرب وتونس ،

بعد استماعها الى بسطات عن واقع تعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية بكل من بلدان المغرب العربى الكبير ، وعن محتوى الكتب المستعملة لتعليم اللغة العربية بكل من تلك البلدان ، وعن اللغة المراد تعليمها بمدارسنا الابتدائية ، وعن الأسس التى يمكن اعتمادها لتعليم اللغة العربية ،

وبعد تبادل وجهات النظر والتجارب حول تلك المواضيع ،

واعتبارا للاهمية التى تعلقها بلداننا الاربع على تعليم اللغة العربية بوصفها اللغة القومية لغة الدين والثقافة والمعاملات بالاضافة الى كونها اللغة الرسمية للبلدان الاربع ،

واعتبارا ان فى اللغة مجمعا لقيمنا ومستودعا لتراثنا ومظهرا من واقعنا ورفيقا فى مصيرنا ،

واعتبارا ان اللغة العربية من أهم الروابط التى تؤكد الصلة العريقة القائمة بين شعوبنا وتساهم فى تحقيق الالتئام والاتحاد بين اجزاء مغربنا العربى الكبير ،

واعتبارا ان حصول ملكة اللسان الفصيح رهينة الممارسة الواعية والتدريب المحكم معا ،

فان النـدوة :

أولا ـ تبارك المجهودات التى بذلتها وتبذلها حكومات المغرب العربى الكبير :

ـ لتعزيز مكانة اللغة العربية فى التعليم بمختلف الوسائل وخاصة بتعريب شتى مواد الدراسة تعريبا يتزايد بتوفر الامكانيات البشرية والمادية الصالحة ،

ـ لجعل اللغة العربية هى لغة الادارة وشتى المصالح العمومية كلما تيسر ذلك ،

ـ لاعداد المقومات البشرية والمادية الكفيلة برفع شأن اللغة العربية وتعميم تدريسها واستخدامها .

ثانيا ـ توصى الندوة :

1 ـ بخصوص كتب اللغة العربية :

أ ـ بالعمل على توفير ما يلزم من الكتب المدرسية القيمة الموافقة لواقع بلدانا ، الماشية لاقوم الاساليب التربوية ، الباعثة على الشغف باللغة الصافية العملية والمساعدة على اخصاب الفكر وصقل الاحساس ،

ب ـ بالعمل على جعل جميع كتب اللغة العربية سلسة التعبير ، خالية من التكلف والحشو ، ثرية بالمعانى القيمة ، مراعية لنشاط الطفل ، مستجيبة لرغبته ومجددة لاهتمامه ،

ج ـ بالحرص على أن يكون الجهاز البيداغوجى (من شروح واسئلة وتمارين) الذى تتضمنه الكتب المدرسية متينا ودقيقا وحافزا على تنشيط الفكر ، دون غفلة عن مستوى ادراك المتعلمين ،

د ـ بمراجعة ما يستحق المراجعة من الكتب المدرسية التى ألفت وتعهدها بالتنقيح والاثراء والتحسين على ضوء ما يطرأ على اللغة والمفاهيم وأساليب التعليم من نشوء وتطور وتجدد ،

هـ ـ بتعبئة الجهود وتنسيقها ورصد ما يستطاع من وسائل التشجيع قصد ايجاد واثراء مكتبة مغربية للاطفال تتوفر فيها مجموعات منوعة من القصص والنشريات والمراجع والدراسات ، تكون مستقاة من واقعنا ومن تراثنا ، معبرة عن حقيقتنا وموافقة لمقاصدنا وأهدافنا ، دون أن تنغلق عن العالم الخارجى أو تحرم ناشئتنا من التغذى بما فى الادب العالمى والحضارة البشرية من طرائف توسع آفاقهم وتعدهم للتجاوب مع غيرهم من بنى الانسان ،

و ـ بمضاعفة العناية لاخراج الكتب المعدة للاطفال اخراجا يستفيد من تقدم فنون الطباعة ويساهم فى تربية ذوق المتعلمين ، مع الحرص على حسن توزيع تلك الكتب وتيسير اقتنائها بالنسبة لعامة ابناء الشعب .

2 ـ بالنسبة للغة التى نريد تعليمها فى المرحلة الابتدائية توصى الندوة :

أ ـ بالعمل على ضبط رصيد أساسى من المدلولات التى يحتاج الى امتلاكها عموم التلاميذ عن طريق رصيد لغوى سهل فصيح يشتمل على المفردات والتراكيب التى يتأكد أن يتعرف عليها ويتصرف فيها المتعلم للتعبير عن شتى الافكار والاحاسيس فى مختلف ميادين الحياة اليومية مع تمكينه من تذوق ما فى مستواه من الادب العربى الاصيل ،

ب ـ بالعمل على جعل محتوى الكتب الموضوعة للاطفال مرتكزا على تخطيط

محكم فى استعمال المفردات والتراكيب العربية طبقا لما يقع ضبطه من رصيد لغوى أساسى ،

ج ـ بأن تسعى البلدان الاربع لوضع قاموس مدرسى عصرى تتوفر فيه الدقة ويسر الاستعمال .

3 ـ بخصوص الأسس الممكن اعتمادها لتعليم اللغة العربية توصى الندوة :

أ ـ بالتدرج فى تعليم اللغة من العربية المتداولة المألوفة لدى الطفل الى العربية الفصيحة دون فصل مصطنع بين ما ألفه الطفل فى البيت وما يتعلمه فى المدرسة ،

ب ـ بأن تراعى فى تعليم اللغة العربية نفسية الطفل واندفاعه التلقائى للتعبير ، ويستند قدر المستطاع الى تجاربه الخاصة ، مع امداده بمقومات التعبير الفصيح ابان حاجته اليها ، وتدريبه على حذق الانشاء الشخصى المستقيم دون تكلف أو تقيد ،

ج ـ بالعمل على جعل تعليم قواعد اللغة العربية وسيلة لتقويم التعبير الذاتى واثرائه ، ولفهم تعبير الغير ، فيأتى مكملا لتعليم اللغة ومساعدا على فهم أسسها بعد امتلاك نصيب وافر منها ، ويكون مجردا قدر المستطاع من مظاهر الرتابة والشكلية ،

د ـ بتركيز تعليم قواعد اللغة العربية على ممارسة اللغة الصحيحة والتصرف فيها ووفرة الاستعمال النشيط لتراكيبها حتى يدرك المتعلم وظائف العبارات والادوات المكيفة للمفاهيم فلا تأتى القاعدة أو التعريف الا نتيجة لما أحس به المتعلم وادركه من مدلولات حصلت له ووعاها من ممارسته للغة ،

هـ ـ باجراء دراسات قصد مراجعة المسائل النحوية والصرفية فى صبغتها التقليدية والنظر فى امكانيات تيسيرها وتقريبها من ادراك المتعلمين وتصنيفها بصفة تسمح بدراستها دراسة توسعية مركزة على مفاهيم واضحة تدور حولها مسائل تضبط وتدرج بحسب الوظائف وبحسب المستويات .

4 ـ كما توصى الندوة :

أ ـ بالحرص عند تكوين معلم اللغة العربية ، على أن يصبح خير مرغب فيها ، دون شحن لذهن المتعلم بما لا يتفق وحاجات التفكير والاحساس فى عصرنا الحاضر ،

ب ـ بجعل المناهج الدراسية مرنة حتى يتمكن معلم العربية من التصرف الضرورى لصقل ملكات المتعلمين ،

ج ـ بالاستفادة فى تعليم اللغة العربية من تقدم البحوث التربوية ومن استعمال الوسائل التعليمية الحديثة كالاسطوانات والمشخصات وما الى ذلك من الوسائل السمعية والبصرية مع ضمان حسن تصرف المعلمين والمتعلمين فيها ،

د ـ بالنظر فى انشاء لجنة دائمة فى كل من الاقطار الاربعة للابحاث والدراسات اللغوية المتصلة بالتعليم ، على أن تكون هذه اللجان مكونة من لغويين ومربين وعلى أن تعمل باتصال دائم ووفق خطة موحدة ·

أعضـــاء
الــوفـــود
المشـــاركـة